

HISTÓRIAS DE VIDAS DE DOIS SUJEITOS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE UMA FAVELA CARIOCA

LIFE HISTORY OF TWO FORMER INDIVIDUALS OF YOUTH AND ADULT EDUCATION FROM A FAVELA IN RIO DE JANEIRO

Eduardo Silva de Freitas¹
Sônia Cristina Soares Dias Vermelho²

Resumo

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é considerada como referência para o resgate de um tempo de estudo perdido, voltado àqueles que por algum motivo não tiveram acesso à escola. Também encontramos nas políticas públicas, referências de que a EJA pode atuar na emancipação dos indivíduos e, numa perspectiva pedagógica, de que pode contribuir para uma leitura de mundo mais crítica. Mas, que tipo de emancipação a EJA tem proporcionado aos seus estudantes? Tem contribuído para uma visão transformadora da realidade? Ou apenas vem atendendo aos princípios mercadológicos do modelo societário vigente? Para compreender esse contexto, realizamos pesquisa com dois indivíduos egressos da EJA, moradores de uma favela carioca. Ainda que nossos resultados não possam ser generalizados, contribuíram para entendermos que a passagem da classe trabalhadora por essa modalidade de ensino, dependendo da trajetória de vida e do contexto social em que se inserem, cumpre papel maior ou menor para inserção no mundo do trabalho. Esse acesso ao trabalho, leva ao entendimento de acesso a uma cidadania alicerçada no consumo de bens materiais e adaptação ao contexto socioeconômico vigente. Ainda que limitado o papel da EJA frente à perspectiva emancipatória, conforme defendem as teorias sociais críticas, do ponto de vista da condição do sujeito excluído socialmente, a EJA pode ser considerada como uma alternativa de ascensão social de cunho individual e material, e traz consequências profundas sobre a formação subjetiva.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Histórias de Vida. Emancipação Humana.

Abstract

The Youth and Adult Education (EJA) modality is considered a reference for recovering lost study time, aimed at those who, for some reason, did not have access to school. We also find in public policies, references that EJA can act in the emancipation of individuals and, from a pedagogical perspective, that it can contribute to a more critical reading of the world. But, what kind of emancipation has EJA provided to its students? Has it contributed to a transforming view of

1 Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: efreitasbio@gmail.com

2 Universidade Federal do Rio de Janeiro E-mail: cristina.vermelho@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2205-8070>

reality? Or has it just been meeting the marketing principles of the current corporate model? In order to understand this context, we carried out research with two individuals who had graduated from EJA, who lived in a favela in Rio de Janeiro. Although our results cannot be generalized, they contributed to understanding that the passage of the working class through this type of education, depending on their life trajectory and the social context in which they are inserted, plays a greater or lesser role for their insertion in the world of work. This access to work leads to the understanding of access to citizenship based on the consumption of material goods and adaptation to the current socioeconomic context. Although the role of EJA is limited in view of the emancipatory perspective, as defended by critical social theories, from the point of view of the condition of the socially excluded subject, EJA can be considered as an alternative for social ascension of an individual and material nature, and has consequences profound insights into subjective formation.

Keywords: Youth and Adult Education. Life stories. Human Emancipation.

Introdução

Há na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) uma clara intenção de valorizar a formação para a cidadania, como sendo uma espécie de “espaço de construção da efetiva liberdade humana” (TONET, 2005, p. 13). Na condição de docente da EJA durante vários anos em uma favela no Rio de Janeiro, me deparei com situações que me faziam refletir sobre essa intencionalidade. Essas inquietações culminaram na proposição de uma pesquisa qualitativa no âmbito do doutorado, com objetivo de analisar a trajetória de vida de ex-alunos da EJA de uma escola onde atuei, com o intuito de buscar nessas trajetórias as possibilidades emancipatórias presentes na EJA, considerando o percurso histórico e a concretude da vida de dois moradores da favela de Rio das Pedras, localizada em Jacarepaguá, na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro.

Recortamos suas histórias de vida. De um deles, utilizamos especialmente as narrativas de sua relação com o mundo do trabalho. Do outro, seu entendimento sobre a importância conferida ao “conhecimento” adquirido em sua trajetória escolar. Ao analisarmos suas histórias de vida, verificamos barreiras que dificultam o acesso a uma educação que se pense emancipadora por parte de uma EJA concreta, na contemporaneidade.

Neste artigo, consideramos relevante trazer elementos históricos da EJA que buscam realçar aspectos pertinentes ao seu desenvolvimento histórico, suas potencialidades e limites, com a finalidade de discutir sua interação com a vida dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa para pensar como o ambiente social “conversa” com essa modalidade de ensino na contemporaneidade.

Breve Percurso Histórico da EJA

Nossa análise histórica da EJA procura trazer à tona a vinculação entre contexto socioeconômico e educação. Partimos do entendimento de que na sociedade ocidental, historicamente, as escolas públicas e gratuitas tiveram um papel central para a inserção das classes menos favorecidas ao mundo do trabalho capitalista. Temos uma vasta literatura educacional que aponta a dimensão tanto reprodutivista quanto emancipatória das escolas públicas no ocidente. No Brasil, esse contexto não foi diferente, seja em relação à escolarização regular, seja em relação a EJA, o embate político filosófico quanto ao papel e função social da educação pública atravessa a história e o cotidiano escolar.

Neste sentido, optamos por recordar a história da EJA desde os primeiros anos da década de 1940, quando surge aqui no Brasil um pensamento pedagógico que passa a se preocupar com esta modalidade (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Na mesma época, na cidade do Rio de Janeiro – local da pesquisa -, houve uma intensa proliferação das favelas (VALLADARES, 2000; ABREU, 2008; SILVA, 2002) oriundas de processos migratórios para os grandes centros, mudando o perfil das classes populares na cidade, o que passou a ser alvo de preocupação, uma vez que criavam bolsões de pobreza e de instabilidade social. A EJA, neste contexto, passou a se constituir como um caminho possível para as populações menos favorecidas economicamente e, de alguma maneira, foi percebida como um “amortecedor social”, uma vez que a entrada para a comunidade escolar indicava um caminho possível para a vida dessas pessoas e, trazia um alívio das tensões instauradas na cidade para as populações das favelas (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Musial e Araújo (2022) também afirmam que as políticas existentes na época - metade do Século XX - traziam um vínculo com a ideia de que a mobilização das massas era importante para o desenvolvimento nacional, e claro, para o processo eleitoral, pois os analfabetos não possuíam direito ao voto (SAVIANI, 2010). As tensões no interior desse processo apontavam, por um lado, o caráter econômico e político-eleitoral da EJA, por outro, possibilidades de ser um espaço de emancipação das classes trabalhadoras.

Ao lado de práticas pedagógicas baseadas no entendimento de que o processo educativo deve suprir a não-escolarização na idade considerada própria e diminuir a suposta

marginalização cultural da população – que, em grande parte, seria responsável pelo atraso econômico do País –, cresce uma concepção onde o processo educativo é visto como emancipador, na medida em que pode promover a conscientização política dos setores populares e incentivar a sua organização e autonomia, engajando-os num projeto de transformação social. Essa compreensão político-pedagógica da educação das classes populares se concretiza principalmente no início da década de 1960, em experiências de Educação Popular (VENTURA, 2006).

Sem dúvida as experiências de Educação Popular, sendo Paulo Freire seu maior expoente, deram sentido a várias propostas educacionais, atreladas ou não às ações governamentais. As experiências tinham a perspectiva de que os sujeitos poderiam superar os limites que se colocavam até então, e não apenas vinculados ao aspecto eleitoral, desenvolvimentista e mercadológico. Essa perspectiva emancipatória era resultado também de uma constatação de que o analfabeto não lia somente, agora ele usava

[...] o lápis, o giz e a caneta, mas também (...) [lia] a escrita gutemberguiana dos jornais, panfletos, revistas e livros. [Estava] lendo até a organização econômica, social e política das vidas, das vidas deles, das vidas nossas. É aí que estava a semente da revolução, no choque entre os dominados e a dominação (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1998, p. 18).

A simples possibilidade de expressão das camadas menos favorecidas trouxe um sentimento da possibilidade de transformação social na sociedade, período em que a Guerra Fria estava no auge. Tanto na Europa quanto nos EUA eclodiram movimentos contestatórios contra a política econômica capitalista e o modo de vida da política liberal e social-democrata. Em resposta a essas manifestações e movimentos populares, foram promovidas guerras e golpes de Estado. No Brasil, o golpe de 1964 culminou numa repressão do Governo militar que desestruturou, ou fez desaparecer, as experiências que pudessem ser consideradas emancipatórias-subversivas aos interesses econômicos dos EUA e dos militares. Havia um grande esforço ideológico implícito para garantir à população, de forma massificada, a introjeção de valores caros ao capitalismo autoritário. Porém, ainda sob intensa repressão, experiências não-formais de educação popular foram desenvolvidas de modo clandestino.

Em plena ditadura, na década de 1970, foi criado o ensino supletivo, uma espécie de compensação para aqueles adolescentes e adultos que não trilharam o percurso escolar em idade própria (DI PIERRO, 2005) e ao final da década, resultado também das mobilizações populares, tivemos a abertura política e o fim do regime militar. Weber (1998) entende que o fim do período militar no país abriu possibilidades de uma “[...] luta pela cidadania, travada pelos setores excluídos ou desprivilegiados da sociedade brasileira ou em nome deles” (p. 140). Naquele momento de redemocratização, as experiências, antes clandestinas, puderam voltar ao contexto das disputas políticas (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Porém, a Constituição Federal de 1988 não ratificou a renovação pedagógica que vinha sendo requerida pelos movimentos sociais, especialmente àquelas propostas pedagógicas de cunho emancipatório produzidas pela Educação Popular dos anos 1960. A EJA permaneceu associada a reduzidos custos de funcionamento (DI PIERRO, JÓIA; RIBEIRO, 2001), o que nos permite entender que foi aplicada a “lógica do mínimo³”, expressão utilizada por Rummert (2007).

As políticas neoliberais iniciadas nas décadas anteriores como ideologia pós-guerra, começam a ser concretizadas nas décadas de 1980 e 1990. Uma das ideias centrais do neoliberalismo é entender a meritocracia como elemento organizador da sociedade, ou seja, o empreendedor de si – o indivíduo econômico – como alicerce para as políticas públicas e uma filosofia de vida (SAFATLE; SILVA JUNIOR; DUNKER, 2022). Não aprofundaremos esses aspectos porque não seria possível no espaço que temos aqui, mas certamente as reformas educacionais de cunho neoliberal nos fizeram regredir ao paradigma compensatório na modalidade da EJA (DI PIERRO, 2005; MUSIAL; ARAÚJO, 2022).

Dentre os aspectos referentes ao cenário econômico do neoliberalismo globalizado, temos a ampliação da regulação das políticas públicas sob a tutela dos órgãos financiadores mundiais, como o Banco Mundial, BIRD, FMI etc. Em paralelo, soma-se um período de desregulamentação do trabalho, tendo em vista a mudança empreendida pelas políticas neoliberais em relação à forma de acumulação de capital, redirecionando os maiores ganhos do setor produtivo para o setor financeiro. Aliada às transformações da base tecnológica do setor produtivo, fez com que houvesse nessas últimas décadas um aumento da parcela da população trabalhadora para o mercado informal ou mesmo excluída definitivamente do mercado, criando uma desertificação neoliberal (ANTUNES, 2018).

3 De acordo com esta expressão, a EJA busca oferecer apenas recursos mínimos para que os estudantes jovens e adultos sejam habilitados a enfrentarem o cotidiano, como nos mostram alguns documentos educacionais do INEP para certificação desse contingente estudantil.

O processo social e econômico chega no início do século XXI trazendo para a EJA a identidade de atuar com os “alunos trabalhadores”, na intenção de se afirmar o caráter da heterogeneidade cultural e de identidades singulares (DI PIERRO, 2005). Ainda que no plano jurídico o direito formal à educação seja garantido a todos/as, nas políticas implementadas para a EJA, que também teve essa condição jurídica-institucional garantida, é necessário tensionar em que sentido os planos e programas se voltaram (VENTURA, 2008).

Particularmente, no Estado do Rio de Janeiro, houve alguma movimentação nas Secretarias de Educação de alguns municípios, com novas experiências na área. Tivemos também o envolvimento de universidades na formação de educadores e na produção de materiais didáticos. Em âmbito nacional, durante o primeiro mandato do governo Lula, por meio do Decreto 5.129, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Mais tarde, a partir de 2011, é acrescentada a temática “inclusão” e sua denominação passa a ser Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com o desafio de “[...] garantir o atendimento da demanda dos múltiplos sujeitos” (JAKIMIU, 2021, p. 118). Esse momento das políticas públicas educacionais, onde a SECADI assume a centralidade para pensar os programas nacionais, marca uma esperança por parte dos educadores de que a EJA pudesse ser disputada por grupos historicamente excluídos. Porém, durante o governo de Dilma, o grupo político que passou a definir essas políticas públicas voltadas à educação, direcionou-as para outra vertente – de cunho mais neoliberal. Nesse cenário, a EJA certamente foi bastante afetada.

Desde então, o aprofundamento das políticas neoliberais tem se dado em todos os setores, igualmente na educação básica. O período do último governo de Bolsonaro, não só deslocou as prioridades das políticas públicas para uma perspectiva profunda, como o Estado mínimo passou a ser implementado na prática. Dessa forma, chegamos em 2023 com uma situação precarizada ainda mais na educação em termos de políticas públicas, sejam elas compensatórias ou emancipatórias. Nesse sentido, é possível entender Catelli Jr. (2019) quando argumenta que antes que a EJA possa, de alguma forma, contribuir para uma dada (e necessária) transformação social, ela precisaria ser alçada a um nível de prioridade que atualmente ela não possui. Nesse contexto, de uma educação capitaneada pelo ideário neoliberal dominante, será necessário enfrentar as condições objetivas para analisar as possibilidades da EJA para as populações menos favorecidas socioeconomicamente.

Ao trazermos a emancipação como um dos cenários possíveis para alicerçar a EJA, também entendemos que isso se dá no contexto de disputa ideológica na sociedade. As disputas pelo controle ideológico, aspecto identificado e estudado desde o século XIX pelos teóricos de orientação marxista, nas várias áreas das ciências, nos impõe considerar a formação subjetiva à partir da base material como um processo que pode ser superado, mas não negado ou negligenciado. Um dos autores que se dedicou a essa questão foi Mészáros (2015), ao comentar os limites objetivos apresentados pelo ideário burguês, pois mascarados por uma pretensa orientação de liberdade democrática, “ligados à melhor das intenções objetivas” (p. 28), as forças das “regras implacáveis da ordem estruturalmente incorrigível do capital” (p. 31) sempre tentam se impor. Essa disputa entre capital-trabalho sempre foi muito tensionada na sociedade e requereu táticas diversas para seu enfrentamento.

Nas últimas décadas do século XX, com o direcionamento em termos globais para o neoliberalismo, consolidou-se uma estratégia baseada na pedagogia do consenso, ou da internalização dos controles e da ideologia, da qual nos falamos Neves e Sant’Anna (2005), num conjunto de crenças e valores morais formadores e estruturantes da subjetividade (SAFATLE; SILVA JUNIOR; DUNKER, 2022). Nesse sentido, o indivíduo tende a expressar-se como parte de uma engrenagem para a manutenção da ordem econômica e social neoliberal e capitalista (MÉSZÁROS, 2015). Para que esse processo seja internalizado, uma das instituições sociais que pode contribuir ou não nesse sentido é a escola.

Com pesquisas anteriores à ascensão do neoliberalismo, Adorno e Horkheimer (2014) na primeira metade do século XX, já criticavam o processo civilizatório e educacional. Para os autores dessa escola de pensamento crítico – Escola de Frankfurt - a sociedade produz e reproduz formas de controle cada vez mais sofisticadas, a fim de manter as estruturas de dominação, sejam no âmbito econômico, social e psicoafetivo (MARCUSE, 1975). Segundo Adorno (2021), é importante lembrar:

[...] a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente (ADORNO, 2021, p. 155-156).

Roggero (2013), ao pesquisar sobre a relação subjetividade e trabalho, na atualidade, baseada nas teorias e conceitos frankfurtianos, comenta que esse processo de subjetivação produz um engodo. Para além do processo educativo, em geral, os trabalhadores contemporâneos são levados a pensar que as modificações mais recentes no mundo do trabalho indicam a possibilidade de uma maior participação e interferência nos processos, muito fortemente marcada pelas ideias da autogestão (terceirizados), pelo mérito pessoal (formação inicial e continuada) e na liberdade como bem comum que deve ser preservado a qualquer custo (SAFATLE; SILVA JUNIOR; DUNKER, 2022). Tal condição revelaria supostamente uma subjetividade livre, porém ela já é moldada de antemão por fortes estratégias psíquicas e mercadológicas, revelando, na verdade, a negação da subjetividade emancipada como defendido pelas teorias sociais críticas (ADORNO, HORKHEIMER, 2021).

Dessa forma, a crítica recai fortemente sobre as estratégias de interiorização da cultura dentro de um contexto social em que a experiência – experiência no sentido de ter contato com o divergente – é bastante limitada. A experiência com o diferente e contraditório possibilita a reflexão crítica, elemento central para possibilitar um processo civilizatório emancipador. Se a sociedade, continuamente, reforça uma mesma experiência, acaba por criar limites para a emancipação e, portanto, construir limites para sua própria transformação.

A relação entre as políticas públicas da educação, particularmente a EJA, e a educação para emancipação é um universo a ser investigado e compreendido. Consideramos até agora a EJA como modalidade inserida num contexto de políticas públicas que se coloca no horizonte de políticas emancipatórias-compensatórias, tendo como limite atender aos propósitos de inserir os sujeitos na sociedade neoliberal, ou seja, pensada aqui como elemento formador do capital e de sua reprodução, dada por uma conformação contínua dos indivíduos (MÉSZÁROS, 2015). O elemento emancipador dessas políticas encontra-se alicerçado na possibilidade de emancipação e liberdade nos marcos do mercado de produção/consumo, que simula realidades arquetípicas, padronizadas (ADORNO, HORKHEIMER, 2014; ROGGERO, 2010; CROCHIK, 2010).

Passemos a seguir a apresentar a pesquisa realizada com dois ex-alunos do EJA, moradores de Favela na cidade do Rio de Janeiro.

Histórias de Vida: como a Vida É

A pesquisa que deu base para esse artigo foi de natureza qualitativa e teve como caminho metodológico o uso de fontes orais, baseado

na tipificação de histórias de vida, geradas por entrevistas gravadas e transcritas em editor de texto. Para esta pesquisa, trabalhamos com as narrativas de dois sujeitos egressos da EJA (Maurinho e Antônio)⁴ e moradores da favela de Rio das Pedras. Nossos participantes foram escolhidos segundo algumas características: 1) indivíduos urbanos, que têm/tiveram contato com a EJA em sua trajetória escolar e estão em idade economicamente ativa (10 a 65 anos); 2) moradores da comunidade de Rio das Pedras, em Jacarepaguá, Rio de Janeiro/RJ há mais de 15 anos e que mantém fortes laços afetivos com a localidade; e 3) pertencerem ao sexo masculino. As entrevistas foram realizadas no primeiro ano pandêmico, 2020, em junho com o Maurinho, e em julho com o Antônio. A primeira delas ocorreu via plataforma de videoconferência, do *Google Meet*, e a segunda e a terceira, uma vez que o Antônio não possuía um e-mail do *Gmail*, foram realizadas pelo *Skype*.

As informações que foram sendo apresentadas e tomando corpo no momento das entrevistas nos oferecem pistas para conhecermos o passado e o presente. No entanto, elas não representam a realidade (ou realidades), são espécies de versões da história (ALBERTI, 2007), o que nos possibilita a crítica a esse estado de coisas, a essa racionalidade. Os regimes de verdade que marcam essas histórias, são determinados por uma construção histórico-social. Resultam na forma como nossos sujeitos produzem suas vidas, nas relações que travam com outros sujeitos e com a sociedade por meio do trabalho, que é ontológico e se afirma enquanto mediação dessas mesmas relações. Para uma melhor exposição, separamos a apresentação das histórias de vida, uma de cada vez, nas considerações finais, tecemos uma análise mais global da relação EJA e formação emancipatória.

Maurinho: o 5 em 1

Maurinho, pardo, 55 anos, carioca. Morador da comunidade de Rio das Pedras, trabalhou como pipoqueiro ainda criança: “Eu com 10 anos de idade, comecei a vender pipoca... mas só que eu sempre dava uma volta no meu irmão. [...] Eu chegava... Eu trabalhava de segunda a sexta” (MAURINHO). Depois, foi convocado pelo pai ao trabalho em um estacionamento: “Aí eu comecei a trabalhar no estacionamento com o meu pai, para mim ter uma rendazinha... Eu com quinze anos [...]” (MAURINHO). Desde muito cedo, os próprios estímulos familiares eram no sentido de sobrevivência, de conseguir algum rendimento. Isso o acompanhou pela vida toda. Tal característica está em conformidade com o argumento de lasi

4 Todos os nomes mencionados nas histórias de vida são fictícios.

(2017) sobre o processo de constituição da primeira forma da consciência, que é influenciada por valores e normas que já estão pairando na sociedade antes de Maurinho aparecer (isso é válido para todos nós, obviamente), tais como as normas do lugar e de sua família, que são antecedentes históricos já estabelecidos.

A família tentava sobreviver com o pai fazendo biscates e a mãe assalariada, com baixo salário em um nível alto de exploração, aspectos que incomodavam Maurinho. Nessa realidade, ele se viu diante da necessidade de ganhar uma “rendazinha”, vendendo sua força de trabalho, e ao fazer isso, se insere na condição de trabalhador, pois diante do contexto econômico de sua família, era o que lhe restava. Maurinho é um sujeito “exemplar”, no sentido de representar uma parcela da população, que teve sua vida muito precocemente atravessada pelas necessidades de buscar alternativas de sobrevivência nos marcos da sociedade capitalista, relegando para outro lugar as alternativas de vida, vivendo o que Roggero (2010) denomina de “vida simulada”.

Maurinho trabalhou como segurança em um clube bem conhecido na comunidade de Rio das Pedras: “[...] trabalhei um ano lá, junto com o pessoal da milícia⁵” (MAURINHO). Certo dia foi demitido:

Aí eu peguei e tinha uma hora de almoço, eu falei: “Pô! Eu não vou almoçar, eu vou pro baile”. Que eu tinha um cara que levava uma quentinha para mim direto. Fui pro baile. Aí ele [o patrão] chegou no baile: “Que tu tá fazendo aqui?” Eu falei: “Eu to na hora de almoço. Eu só vim aqui curtir um pouco o baile, falar com a minha mina aqui”. Ele: “Tá despedido!” Falei: “Tá de boa. Tá tranquilo” (MAURINHO).

Esta foi uma expressão que Maurinho escutou muitas outras vezes em sua vida: “Tá despedido!”. A experiência de Maurinho, como representante da *‘classe-que-vive-do-trabalho’*⁶, sempre experimentou a assimetria de poder em sua relação com os patrões. Embora eles não sejam considerados donos dos meios de produção no sentido marxiano clássico, os patrões ainda têm muitas vantagens em relação aos trabalhadores. Isso

5 Para compreender a dinâmica relacionada a esses grupos controladores, ver “MANSO, B. P. A república das milícias: dos esquadrões da morte à era Bolsonaro. São Paulo: Editora Todavia, 2020”, onde são discutidas, esclarecidas e aprofundadas as relações de poder das milícias em Rio das Pedras; e também “CANO, I; DUARTE, T. (coords.). ‘No sapatinho’: a evolução das milícias no Rio de Janeiro (2008-2011). Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2012” que trata a questão sobre as milícias de forma mais genérica, ainda que exista bastante registro, nessa obra, sobre entrevistados moradores e ex-moradores de Rio das Pedras. Em ambas as publicações fica claro que o berço das milícias se deu na Comunidade de Rio das Pedras, em Jacarepaguá, Rio de Janeiro.

6 Definição dada por Antunes (2018), que identifica a *‘classe-que-vive-do-trabalho’* como a classe trabalhadora que contemporaneamente compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho.

é especialmente verdadeiro no caso de Maurinho, cujo patrão pertencia ao grupo de controle da área em que trabalha. Diante dessa dupla condição de submissão, como trabalhador e como morador daquela comunidade, a sensação de impotência tornou-se mais intensa, o que pode ser compreendido pela sua fala em dois episódios distintos ao longo da vida como trabalhador:

Fui embora, troquei de roupa. Deixei a camisa lá, fui em casa, troquei de roupa e fui pro baile. [Ele] Se arrependeu disso, porque eu era um bom funcionário, graças a Deus. Eu varria... Eu varria aquela [inaudível], todo dia eu varria. Todo dia eu varria. Mas também não vem ao caso (MAURINHO).

Em outra passagem, já em uma outra ocupação:

Aí teve uma terça-feira, que era minha folga.. Aí fizeram um furto lá, né. Levaram bacalhau, levaram tudo... Aí, desci, fui trabalhar, trocar de roupa... “Precisa trocar de roupa não. Pode ir embora. Está despedido!”. Eu falei: “Despedido? Por que despedido? O que aconteceu?” (MAURINHO).

Essas passagens reforçam sua condição de subalternidade, daquele que faz tudo para manter seu trabalho, porque se julga proativo, que se entrega e veste a camisa da empresa, mas, como parte do “jogo”, é descartável. Numa outra função, a de Caixa em um restaurante, ele não hesitou em apresentar suas credenciais para o ofício, mas teria que aprendê-lo em serviço. Isso já era indicativo do quanto ele estava adaptado a vender sua força de trabalho sem um mínimo de questionamento. Sobre essa nova função:

“Pô, não sei não! Tem que me ensinar. Mas eu sou prático, eu sou rápido”. Num dia só ele me ensinou. Num dia só eu já aprendi... (bu-bu-bu bu-bu...) a manusear o caixa. “Pô, tu é bom mesmo”. “Não sou só bom aqui não, sou bom em outras coisas também” (MAURINHO).

Passou quatro meses nessa função e foi novamente demitido. Rotina na vida dele. Os desligamentos se repetiram muitas vezes e não ficaremos aqui detalhando-os. Foram muitos. Em determinados momentos de sua vida, já estava acostumado com as idas e vindas do dia a dia oprimido. Esse costume parece estar associado com as

[...] relações materiais de dominação capitalista, quanto o desenvolvimento de uma generalizada predisposição psíquica para a aceitação dessas tendências objetivas. O psíquico já constitui em resposta às pressões culturais e traz incrustadas em si as marcas indelévels da dominação que a cultura reproduz (SILVA; GONÇALVES JÚNIOR; SANTA-ROSA, 2014, p. 37).

O posicionamento de Maurinho dentro do contexto do mercado de trabalho é de um trabalhador sem qualificação, aspecto que o coloca numa condição de fragilidade pois não cabe a ele decidir qual trabalho ocupar, restando-lhe apenas aquele disponível para ser realizado. Seus trabalhos não exigiam formação, portanto, a necessidade de buscar a escolarização abandonada não se colocava para ele. Talvez a fase mais emblemática do posicionamento acrítico de Maurinho frente à sua condição foi quando iniciou suas atividades em uma cantina escolar de um colégio particular conhecido no Município do Rio de Janeiro:

Trabalhei lá. Me chamavam de 5 em 1, lá. [...] Lá eu trabalhei de caixa, trabalhei de atendente, trabalhei na chapa, trabalhei de cozinheiro, trabalhei de fazer faxina. Conheci muita gente. Gente legal, tipo a Leda Nagle e o... Alexandre não... O Marcos Frota. Entendeu? Conheci gente de alto nível, que já chegaram e me chamaram pra passar réveillon, na praia com eles. Só que eu não ia porque o patamar era outro. Entendeu? Sempre assim, a gente não pode se misturar as coisas. O patamar é um... E eu não tinha aquela muito... Estrutura de estudo (MAURINHO).

Nesse trecho, Maurinho tem um conhecimento tácito da estrutura hierárquica da sociedade, entre ele e aquela “gente de alto nível”, com a qual não deve se misturar, em especial pela ótica do conhecimento (quem tem ou não estudo), e não necessariamente à ótica econômica (pobre e rico). Interessante esse aspecto porque vai denotar que a condição dele estava, de alguma forma, associada a ter adquirido o status de “pessoa estudada”.

Nesse trecho, percebe-se que o indivíduo possui conhecimento implícito da estrutura hierárquica da sociedade, distinguindo-se de uma “elite” com a qual não deve se misturar, especialmente com relação ao nível educacional (quem tem ou não estudo), e não necessariamente à posição financeira (pobre ou rico). É um aspecto interessante, pois indica que sua posição está de certa forma relacionada à aquisição do *status* de “pessoa estudada”.

Convidado a confraternizar com eles, se recolhia, amedrontado frente a um confronto de classes, colocando-se em seu lugar, melhor dizendo, o lugar em que a sociedade lhe impunha; e como ele, basicamente, era um reprodutor do sistema social vigente, aceitava essa imposição, indicando uma subjetividade ajustada às regras vigentes. Reproduzia do modo mais ingênuo a desumanização que lhe acompanhou durante toda sua trajetória de indivíduo “favelado” em trabalhos explorados e precarizados, proporcionado pela cultura afirmativa que organiza e faz com que a reprodução das desigualdades se mantenha. Esse cenário impede que o indivíduo possa vislumbrar algum tipo de emancipação, sendo colocado sempre em seu lugar, hierarquicamente, o de classe subalterna.

A cultura burguesa é uma cultura afirmativa que exige do indivíduo desenvolver um comportamento adaptativo ao sistema econômico e político, submetendo-se às formas de autoridade que se organizam no próprio sistema, fundado no trabalho alienado. Tal exigência tem impedido o indivíduo de emancipar-se como sujeito da história, ainda que sua lógica contenha a ideia de liberdade (ROGGERO, 2010, p. 175).

Maurinho, satisfeito, grato e orgulhoso em servir de 5 em 1, sem nenhum tipo de reconhecimento salarial. Trabalha por 5, ganha por 1, evidencia o que Horkheimer e Adorno (1995) chamam de pseudoformação, que não é restrita ao aparelho escolar formal, mas perpassa toda a sociedade com estratégias sofisticadas, fazendo-os reproduzir de forma alienada, estranha mesmo à humanização, sem que delas possa fazer um reexame crítico. Maurinho introjeta subjetivamente uma condição objetiva e estrutural do sistema vigente, tendo em vista que

O capital é trabalho morto, que, como um vampiro, vive apenas da sucção de trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho vivo ele suga. O tempo durante o qual o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho que comprou do trabalhador (MARX, 2021, p. 307).

No momento da entrevista, Maurinho se encontrava mais uma vez desempregado, vivendo de biscates e da ajuda de outras pessoas, familiares e amigos. Em sua passagem pela instituição educadora, Maurinho se colocou em um lugar menor, hierarquicamente inferior, e considerou causa dessa situação a falta de “estrutura de estudo”. O fato é que voltar aos bancos escolares para conseguir a “estrutura de estudo” nos indica a

tática escolhida para a inclusão em um mundo que não lhe pertencia, ao qual ele acessava somente de forma inferiorizada.

Ao relatar sua passagem pela EJA, de maneira muito breve e superficial, não aprofundou em contar sobre essa experiência; mas apenas em relatar que buscou a EJA como estratégia para tentar melhorar sua condição econômica permeada por muitas dificuldades. Então, acessar uma “estrutura de estudo” era a esperança de melhorar economicamente, mas não para se inserir entre aqueles “que tinham estudo”. Bem distante de uma visão emancipadora, Maurinho não se pensava assim, seu orgulho era de ser um trabalhador dedicado. Ser 5 em 1 lhe bastava.

Antônio: A EJA como Último Vagão

Autodeclarado negro, 52 anos, nascido no Estado do Piauí, na cidade de Teresina, bairro de Fátima, filho de uma família pobre e bem humilde, fez questão de registrar nosso entrevistado, Antônio. Era o primogênito entre os cinco filhos que sua mãe teve. Por desentendimentos familiares, sua mãe não tinha lugar para morar. Por algum tempo viveram um ciclo desumano: buscavam um terreno e se instalavam, até que o dono do terreno aparecia e os expulsavam.

Não tinha moradia certa, né? Fora isso, a minha família era uma família de quatro... de três irmãos, que viviam em pé de guerra também. Minha mãe, por ser a caçula, muitas vezes foi crucificada. A gente não tinha para onde ir. Entrava num terreno daquele, num mato daquele... cortava uma palha, cavava um buraco ali, fazia uma casinha de sapê mesmo. Daqui a pouco o dono aparecia, o dono do terreno, e a gente tinha que sair de novo. Aí quando o clima melhorava entre a família, minha mãe voltava [...] (ANTÔNIO).

Antônio e sua família passaram muita fome:

A gente passava muita fome, muita fome mesmo. Outros parentes só iam na casa da minha avó quando ela ia receber aposentadoria, e assim mesmo quando eles iam lá, eles levavam tudo o que minha avó tinha - e os filhos da minha mãe era desprezado - e fazia minha vó chorar (ANTÔNIO).

A necessidade de buscar sustento, lhe trouxe ao Rio de Janeiro, vindo morar especificamente na comunidade de Rio das Pedras. Logo que

chegou enveredou pelo caminho da bebida e passou maus bocados: “Mas tudo que eu ia fazer, eu tinha que beber, mesmo escondido” (ANTÔNIO).

[...] em noventa e seis, comecei a notar que eu, eu tava dependente do álcool, eu tava dependente do álcool, mas eu até aí eu não queria admitir, né? [...] Porque eu notava que as pessoas que tavam ao meu lado, ao meu redor, eles iam lá, eles bebiam uma, eles iam pra casa, eles dormiam, eles jantavam, eles tinham uma vida diferente da minha. Eu não. Quando eu começava a beber eu não queria mais parar. E assim, eu fui me afundando, fui me afundando... Foi quando eu vi que eu não tinha mais... mais... mais controle (ANTÔNIO).

Em certa ocasião, a partir de problemas familiares, acabou tendo que viver nas ruas do Rio de Janeiro:

Houve um problema aqui, briga de família. Eu alcoolizado. O pessoal vieram aqui para me bater. Ainda cheguei... ainda chegaram a me bater ainda... aquele negócio todo... Aí me tiraram de dentro da favela. Fui para rua (ANTÔNIO).

Foi ao fundo do poço. Enfrentou situações difíceis de serem imaginadas. Antônio ficou completamente entregue ao alcoolismo. Segundo seu relato, perdeu a dignidade e só foi reencontrá-la muito tempo depois. Buscou ajuda, frequentou o grupo Alcoólicos Anônimos (AA), trabalhou como pintor e aos poucos foi saindo daquela situação.

Na verdade, tudo isso foi um recomeço: “E aí, retornei pra casa, construí a casa, criei meus filhos... Isso tudo nesse período de 2001 até 2006” (ANTÔNIO). Com os filhos criados, como ele diz, passou a dar novo sentido à vida e pensou: “[...] cara, eu vou... eu vou fazer um curso. Eu vou abandonar a pintura e acho que vou fazer refrigeração” (ANTÔNIO). Tempo de voltar aos bancos escolares.

Depois de tanto tempo, a EJA teve uma característica importante de acolhimento, que marcou Antônio e lhe ajudou a prosseguir nos estudos e alcançar seus primeiros objetivos com o auxílio do “conhecimento”, que lhe escapara no início da sua formação regular:

Eu lembro que quando eu cheguei lá [no EJA], eu ainda cheguei meio, assim, meio inseguro, [...] e o Neja me abriu as portas, me dando uma oportunidade de eu fazer um teste, e através daquele teste fui avaliado, de onde eu deveria

começar, e não tive vergonha [...] sabe? E isso só veio a somar. E tem somado na minha vida, né? Porque a gente busca o conhecimento, né? (ANTÔNIO).

A perseguição pelo conhecimento, mesmo dentro dos limites proporcionados pela EJA, por certo acaba contribuindo para ampliação da percepção de mundo do indivíduo que lá estuda. A convivência e as relações sociais estabelecidas naquele espaço escolar são importantes para uma sensação de pertencimento.

[...] quando a gente busca o conhecimento [...] há uma visão ampla dum horizonte onde você quer chegar a um objetivo, de coisas que você um dia até tinha aquele sonho... Você tinha até aquele sonho de realizar, mas, como eu já havia comentado, na minha época foi meio difícil, não só pela necessidade de trabalhar, mas pelo preconceito, né? (ANTÔNIO).

Os estudos na EJA, na visão de Antônio, passaram a fazer parte de um universo subjetivo mais amplo, relacionado com a condição de dignidade que ele havia perdido em seu tempo de alcoolismo. A experiência escolar na EJA pode ser entendida, segundo relato de Antônio, como uma "Tábua de Salvação", que o fez ter mais dignidade em sua vida, pois o colocou como pertencendo a um coletivo, o qual, segundo sua concepção, poderia garantir uma condição de vida minimamente digna. Segundo ele,

Pra mim o Neja é o último vagão para quem tem aquela esperança de alcançar aquele objetivo que você achava que seria impossível, né? Eu tenho essa visão. [...] eu tô falando o que eu penso. [...] Eu vejo o Neja dessa forma. Eu vejo o Neja como uma opção, de que aquilo ali é o último vagão, sabe velho? Tu tem que entrar ali.. Tu tem que dali de dentro tu tem que... que chegar o teu objetivo, ou procurar tua zona de conforto (ANTÔNIO).

O último vagão. Entrar ali significa estar correndo atrás de seus objetivos, ou sua zona de conforto. Mas o que seria essa zona de conforto? Perguntado a respeito, ele responde:

[...] a zona de conforto que eu tô citando é justamente a tua... uma qualidade de vida. É porque se hoje você tem condições de chegar a um objetivo, de se qualificar... é um trabalho que vai te dar um uma condição de um salário

decente. Vai te dar um transporte público. Tu vai poder levar alimento para tua casa. Tu vai poder se sustentar, sua família, mesmo dependendo do salário na situação que se encontra, mas tu se sente naquela situação de conforto, porque tu chegou naquele objetivo, porque tu teve uma condição de se qualificar e fazer um curso. [...]. A zona de conforto é você poder chegar e obter aquilo simples e transformar ele em uma coisa bem valiosa. Quer que eu te diga uma coisa valiosa? É você saber que o filho tem o que comer. Teu neto tem que comer. Tua conta de luz tá paga. Teu aluguel tá pago. Tu tem tua televisão. Tu tem os teus amigos. Tu tem... Tu tem uma vida saudável. Você sabe como é isso? Isso é a zona de conforto. Porque você buscou esse conhecimento, embora muitos não tenham tido isso e têm essa zona de conforto... mas tá... mas pra muitos o EJA vai ser a solução. Pra muitos... pra muitos... (ANTÔNIO).

Esse depoimento de vida para quem esteve no extremo da exclusão social – viver na rua, entregue ao alcoolismo – nos indica claramente que o acesso à educação se constitui como alternativa de ascensão social. Talvez de maneira mais contundente na condição de Antônio, que foi para sair da extrema exclusão e se inserir no mercado de trabalho para que pudesse ter um rendimento básico para a sobrevivência e entrar na “zona de conforto”.

Para Antônio, ter acesso aos estudos foi um processo transformador. Alcançar a condição mínima de dignidade, não ter fome, ter a conta de luz paga, é o horizonte que a EJA lhe possibilitou. A EJA influenciou Antônio, de modo que ele passou a se apresentar de outra maneira, e isso ele deve à sua passagem por essa modalidade de estudos. Boas maneiras, relações interpessoais, respeito, responsabilidade, amor-próprio, passam a fazer parte de sua personalidade. Tudo isso, a EJA ajudou a desenvolver, percebe nosso depoente. Hoje em dia fala com orgulho: “[...] eu trabalho numa empresa que presta serviço de refrigeração. Trabalho com câmaras frigoríficas. Faço manutenção dentro de uma rede de supermercados, que é o Supermercado (...), lá na baixada” (ANTÔNIO).

Por fim, de forma bastante clara, Antônio se percebe transformado pela EJA, tanto que explicita sua nova forma de ver o mundo:

Poxa, você pega aquilo lá e traz para o mundo real, você traz para o mundo real o convívio na sociedade, onde você um dia se achou excluído, cara você é um... Você é algo, você é algo de valor, né? Você hoje é um sujeito que mantém sua palavra por mesmo... por mais que... que tenha as dificuldades da vida, por quê? Porque você foi alfabetizado,

sabe? Você sabe que não pode achar que todo mundo é contra você, né? Você não é mais aquele bicho bruto. Isso eu acho maravilhoso (ANTÔNIO).

A EJA lhe possibilitou se inserir na sociedade, porque a condição que ele tinha era de ser “um ninguém”, sem um lugar, possibilitou que ele deixasse de ser “bicho bruto” para ser um trabalhador, lapidado por suas relações sociais na EJA. Desse ponto de vista, podemos entender como as condições materiais são fundantes da subjetividade e, esta está estruturada a partir de um lugar de pertencimento no universo material para alcançar uma identidade: ter uma casa, um trabalho, ser responsável pela família. Na trajetória de vida de Antônio, a falta desse “lugar de pertencimento” no mundo material fez com que ele visse na EJA um caminho para chegar a esse lugar, como reconhecimento das regras de funcionamento. Sem atender a essas regras, só restava a exclusão, o submundo, o sofrimento, a fome. Um barco à deriva na vida.

As Considerações Possíveis

As táticas usadas para o processo adaptativo parecem encontrar ancoragem na necessidade de sobrevivência dentro de um sistema social tenso, que produz vulnerabilidades e cria obstáculos significativos à formação de um sujeito emancipado. Seguindo modelos e esquemas socioeconômicos padronizados, as experiências que poderiam fortalecer a individuação, estão sempre obscurecidas pelo modelo de mundo administrado, centrado nas relações particularistas de mercado (ALVES, 2009).

Considerando a análise das narrativas, cujo resultado aloca as respostas no campo da adaptação ao modelo social vigente, somos conduzidos a inferir que o processo adaptativo implementado por nossos entrevistados pode ter ocorrido devido aos obstáculos criados, tanto pela característica incorrigível do desenvolvimento capitalista, de sua lógica e de suas determinações estruturais (MÉSZÁROS, 2015), quanto pela subjetividade negada (ROGGERO, 2010; CROCHIK, 2010), como também pela forte imposição de uma realidade que implica de modo forçado a adaptação como se fosse um processo automático:

Pelo fato do processo de adaptação ser tão desmedidamente forçado por todo o contexto que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos, de um modo

dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmos (PUCCI, 2010, p. 44).

Nos dois casos pesquisados, nossa percepção é de que a adaptação às regras sociais se dá fundamentalmente pela necessidade de autopreservação, de sobrevivência mesmo. Na sociedade em que tiveram suas experiências formativas, a adaptação é o que lhes restou. Maurinho simplesmente vendia sua força de trabalho, sem pretender se qualificar para melhorar sua condição no mercado, sem maiores reflexões, reproduzindo uma lógica anterior ao neoliberalismo que tem como ideia-força o empreendedorismo de si como alavanca para alcançar um lugar na sociedade do trabalho. Para ele, a estrutura social em que ele estava inserido não poderia e nem deveria mudar, pois cada um tinha um lugar de pertencimento. O lugar dele, era como trabalhador 5 em 1. A passagem pela EJA parece não ter proporcionado experiências nas quais pudesse ter trazido algum questionamento em relação à sua condição de vida, mesmo quando se deparou com a contradição entre as classes sociais nos espaços em que trabalhou. Isso lhe pareceu fazer parte do sistema de vida e a EJA não teve importância ao ponto de indicar uma possibilidade de mudança na vida dele, tanto que quase nada trouxe de relato sobre sua experiência escolar.

Antônio, por outro lado, traz um outro relato sobre sua passagem pela EJA. Identificou nos processos escolares oportunidades que entendia lhe favorecer para a superação de sua condição de exclusão, compreensível essa percepção tendo em vista sua ida ao “fundo do poço”, antes de ter contato com o grupo do AA e com a EJA. Mas talvez, exatamente pela necessidade de vencer e superar os problemas que o derrubaram, ele encontrou nos estudos uma saída: a EJA era o “último vagão”. Para quê? Para encontrar sua zona de conforto e mudar de *status*, mesmo que essa alternativa tenha sido pensada de forma individualizada.

Antônio fala em transformação individual, mas não faz relação com a condição de sua família, dos seus conterrâneos do nordeste, incorpora como uma experiência de exclusão individual e não social. Maurinho também vai nesta mesma direção. Antônio chegou a reconhecer algumas formas de organização política na EJA, porém em sua narrativa traz de maneira mais contundente a socialização com amigos em sala, grupos de trabalho escolar, alguns conteúdos disciplinares etc, apenas. É pouco, para uma modalidade que se pretende emancipadora.

Talvez possamos entender a EJA nesses contextos de vida de pessoas numa condição de precarização extrema que ela funcione como

elemento básico, fundamental mesmo, como estágio necessário para alcançar a cidadania, que é o que eles procuram em primeiro lugar. Uma cidadania que satisfaz suas pretensões e os tornam incluídos socialmente. Isso ficou bem mais evidente nos relatos de Antônio, mas Maurinho, de uma maneira indireta reconhece o “estudo” como caminho para a ascensão social. De maneiras distintas, a internalização da submissão às regras da sociedade foi incorporada pelos dois.

Neste sentido, na perspectiva crítica tendemos a concordar com Mészáros (2015) de que a camisa de força instaurada pela lógica do capital garante a reprodução do mesmo, fortalece o processo adaptativo e torna as conquistas sociais apenas “migalhas” possíveis. Com isso, colocar a EJA no contexto das políticas públicas neoliberais como uma alternativa para a emancipação, nos traz a necessidade de questionar profundamente de que emancipação se fala, ou se espera. Pelos contextos e trajetórias de vida dessa parcela que majoritariamente acessa a EJA, os trabalhadores das camadas mais economicamente sacrificadas, podemos estar diante de um funcionamento estratégico voltado à manutenção das condições de uma vida simulada.

Tomar consciência desses desafios educacionais é importante e necessário para pensarmos saídas desse universo conformador que nos encontramos e viabilizar potenciais emancipatórios. Ao buscar algum ganho no campo da cidadania, a EJA já se torna elemento social importante, mas isso não quer dizer que contribui significativamente no campo das transformações sociais. Nesse sentido ela é frágil. Ela estimula passos, ora para frente, ora para trás, em direção a uma tentativa de emancipação (ainda não humana em seu sentido integral), fornecendo elementos básicos e genéricos de interpretação do mundo. Para a classe trabalhadora, pobre e residente em comunidades, como a de Rio das Pedras, é possível pensar que a EJA é um elemento necessário, ainda que alguém das necessidades de transformação social que devem embasar um futuro melhor.

Referências

- ABREU, M. A. **A evolução urbana do Rio de Janeiro**. 4ª edição - Rio de Janeiro: IPP, 2008.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 3ª edição rev. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antônio de Almeida. 3ª edição - Rio de Janeiro, Zahar, 2014.
- ALBERTI, V. **Ouvir contar: textos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- ALVES, G. **A condição de proletariado: a precariedade do trabalho no capitalismo global**. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2009.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do**

mundo do trabalho. 16ª edição, 2ª reimp. - São Paulo, SP: Cortez, 2018.

CATELLI JR., R. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. In: CASSIO, F.; CATELLI JR., R. (orgs.). **Educação é a Base? 23 Educadores Discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CROCHÍK, J. L. A forma sem conteúdo e o sujeito sem subjetividade. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 31-46, mar. 2010.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da indefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - out. 2005.

DI PIERRO, M. C.; JÓIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cad. CEDES**, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, n. 14, pp. 108-130, ago. 2000.

IASI, M. L. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. 2ª edição, 2ª reimp. - São Paulo: Expressão Popular, 2017.

JAKIMIU, V. C. L. Extinção da Secadi: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**. v. 2, n. 3, pp. 115-137, jan./mar. 2021.

MARCUSE, H. Eros e Civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MARX, K. O **Capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle, 2ª edição, 5ª reimp. - São Paulo: Boitempo, 2021.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2ª edição, 3ª reimp. - São Paulo: Boitempo, 2015.

MUSIAL, G. B. S.; ARAÚJO, J. A. Políticas Públicas de/para a Educação de Jovens e Adultos: um balanço de artigos publicados no Portal de Periódicos CAPES. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, pp. 1-22, 2022.

NEVES, L. M. W.; SANT'ANNA, R. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

PUCCI, B. Theodor Adorno, educação e inconformismo: ontem e hoje In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010 - (Coleção educação contemporânea).

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Reflexões sobre a educação danificada. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Orgs.). **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. 2ª edição - Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Editora da UFSCAR, 1998.

ROGGERO, R. **A vida simulada no capitalismo**: formação e trabalho na Arquitetura. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

ROGGERO, R. Tensões e conflitos entre vida e trabalho no capitalismo contemporâneo. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 38, n. 3, pp. 537-552, set./dez. 2013.

RUMMERT, S. M. 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, pp. 35-50, 2007. Disponível em http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/sisifo0203_rummert.pdf. Acesso em 18 ago. 2018.

SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, C. (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 3ª edição - Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, L. A. M. A continuidade do "problema da favela". In: OLIVEIRA, L. L. (Org.). **Cidade: história e desafios**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2002.

SILVA, P. F.; GONÇALVES JÚNIOR, G.; SANTA-ROSA, E. J. Pseudoformação e violência: impactos da socialização direta na constituição da personalidade. **Rev. Subj.**, Fortaleza, v. 14, n. 1, p. 29-41, abr. 2014.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

VALLADARES, L. P.; PRETECEILLE, E. A desigualdade entre os pobres – favela, favelas. In. R., Henriques. (Org.). **Desigualdade e Pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), p. 459-485, 2000.

VENTURA, J. P. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil, 2008.

VENTURA, J. P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil**: revendo alguns marcos históricos. Niterói, RJ: 2006. Disponível em <http://www.uff.br/ejatrabalhadores>, Acesso em 12 fev. 2022.

WEBER, W. L. O mosquito na vidraça: a formação dos cidadãos à luz da teoria crítica da Escola de Frankfurt. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCL, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Orgs.). **A educação danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. 2ª edição - Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Editora da UFSCAR, 1998.

Submetido em agosto de 2023
Aceito em setembro de 2023
Publicado em dezembro de 2023

