Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

TERRITÓRIO DE LUTAS E RESISTÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Paulo Eduardo Braz dos Santos
pebds.geo@gmail.com

Mestrando em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Porto Velho.

ORCID: https://orcid.org/0009-0001-3846-0964

RESUMO

O presente trabalho buscou contribuir para a transformação de concepções sobre o percurso formativo de estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), almejando uma perspectiva mais humanizada das trajetórias de luta e resistência desses indivíduos, historicamente invisibilizados por um processo sistemático e opressor. Para tanto, foram analisados os relatos dos próprios sujeitos que optaram por retomar a escolarização na modalidade EJAI, com base em um estudo conduzido em um Centro Municipal de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (CEMEJA), situado na Zona Leste de Manaus, Amazonas. É imprescindível uma compreensão aprofundada das frequentes lutas enfrentadas pelos estudantes de baixa renda e suas correlações com diversos fatores socioterritoriais, incluindo moradia, trabalho, poder aquisitivo familiar e a carência de incentivos públicos, escolares e pedagógicos. Para aprofundar a exploração dos fatores discutidos, a pesquisa empregou a dialética como método analítico, complementada pela pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas in loco como abordagens metodológicas. Salienta-se que a inclusão da letra "I" na sigla EJA, resultando em EJAI, justifica-se pela necessidade de conferir visibilidade e assegurar o acesso à educação para pessoas idosas.

PALAVRAS-CHAVE

Trajetória formativa; Educação de Jovens, Adultos e Idosos; Geografia Escolar.

TERRITORY OF STRUGGLE AND RESISTANCE IN THE EDUCATION OF YOUTH, ADULTS AND THE ELDERLY

ABSTRACT

This study sought to contribute to transforming conceptions about the educational path of students in Youth, Adult, and Elderly Education (EJAI), aiming for a more humanized perspective on the struggles and resistance of these individuals, historically rendered invisible by a systematic and oppressive process. To this end, we analyzed the accounts of the individuals who chose to return to school through the EJAI program, based on a study conducted at a Municipal Center for Youth, Adult, and Elderly Education (CEMEJA) in the East Zone of Manaus, Amazonas. A deeper understanding of the frequent struggles faced by low-income students and their correlations with various socio-territorial factors, including housing, work, family purchasing power, and the lack of public, educational, and pedagogical incentives, is essential. To further explore the factors discussed, the research employed dialectics as an analytical method, complemented by bibliographic research, document analysis, and on-site interviews as methodological approaches. It should be noted that the inclusion of the letter "I" in the acronym EJA, resulting in EJAI, is justified by the need to provide visibility and ensure access to education for elderly people.

KEYWORDS

Educational trajectory; Education of Youth, Adults, and the Elderly; School Geography.

TERRITORIO DE LUCHAS Y RESISTENCIAS EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES, ADULTOS Y ANCIANOS

RESUMEN

Este estudio buscó contribuir a la transformación de las concepciones sobre la trayectoria educativa de los estudiantes de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores (EJAI), buscando una perspectiva más humanizada sobre las luchas y la resistencia de estos individuos, históricamente invisibilizados por un proceso sistemático y opresivo. Para ello, analizamos los relatos de quienes optaron por retomar la escuela a través del programa EJAI, con base en un estudio realizado en el Centro Municipal de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores (CEMEJA) en la Zona Este de Manaus, Amazonas. Es esencial comprender más a fondo las frecuentes dificultades que enfrentan los estudiantes de bajos ingresos y sus correlaciones con diversos factores socioterritoriales, como la vivienda, el trabajo, el poder adquisitivo familiar y la falta de incentivos públicos, educativos y pedagógicos. Para profundizar en los factores analizados, la investigación empleó la dialéctica como método analítico, complementada con investigación bibliográfica, análisis de documentos y entrevistas in situ como enfoques metodológicos. Cabe destacar que la inclusión de la letra "I" en el acrónimo EJA, dando lugar a EJAI, se justifica por la necesidad de dar visibilidad y garantizar el acceso a la educación a las personas mayores.

PALABRAS CLAVE

Trayectoria formativa; Educación de Jóvenes, Adultos y Ancianos; Geografía Escolar.

Introdução

A elaboração deste artigo foi motivada por observações do cotidiano escolar em um Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CEMEJA), situado na zona leste de Manaus-AM. O acompanhamento foi realizado através do programa Assistência à Docência, uma iniciativa colaborativa entre a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED). As discussões com os estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) revelaram uma notável similaridade em suas experiências, particularmente no que concerne ao trabalho precarizado e aos desafios enfrentados para a continuidade de seus estudos.

Em uma tentativa de compreender essas problemáticas coletivas, foi iniciada uma investigação a fim de analisar, de modo sistemático e conceitual, os fatores observados *in loco*. Para fundamentar esta investigação, utilizou-se referenciais teóricos que serviram de suporte às discussões sobre educação e o mundo do trabalho.

Nesse sentido, a contribuição de Marx (2013) e do geógrafo Harvey (2006) proporcionou a este trabalho uma compreensão abrangente sobre a luta de classes e as relações sociais que envolvem a classe trabalhadora. Os autores Saviani (2007) e Libâneo (2001) contribuíram para as discussões que abordam a relação entre trabalho e escola. Adicionalmente, foram utilizados autores e autoras de referência nas discussões sobre a complexidade do universo jovem e adulto, tais como: Arroyo (2006); Freire (1967); Catelli Jr., Di Pierro, Giroto (2019) e Soares (2001).

Por fim, com base nas discussões de Haesbaert (2004; 2007), abordou-se o processo de domínio territorial a partir da Territorialização, Desterritorialização e Reterritorialização (TDR). Este conceito oferece uma perspectiva abrangente para compreender a trajetória dos indivíduos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), cuja jornada foi severamente impactada pelo processo de controle territorial.

A pesquisa adotou a dialética como método analítico e como abordagem metodológica a pesquisa bibliográfica, a análise documental e entrevistas *in loco*. A Ciência Geográfica, ao empregar a dialética, reflete sobre o espaço geográfico sob uma perspectiva política e coletiva, atuando de forma crítica, atentando para as contradições socioespaciais e as possíveis transformações para a modificação dessas realidades. Assim, provoca reflexões e críticas acerca da essência do espaço em relação às estruturas sociais existentes e como estas podem restringir e descaracterizar as identidades.

O presente artigo encontra-se estruturado em duas seções principais. Inicialmente, é apresentada uma abordagem teórico-conceitual acerca das inter-relações

entre *educação, trabalho e território*. Subsequentemente, discute-se as estratégias de *luta e resistência* empreendidas pelos sujeitos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) diante das condições de precarização do trabalho, as quais culminam em acentuadas desigualdades sociais. De maneira abrangente, o estudo busca enfatizar as discussões que envolvem os sujeitos da EJAI sob a perspectiva da geografia humana, considerando-se a capacidade da ciência geográfica em elucidar/conceituar as contradições socioterritoriais e os confrontos decorrentes dos múltiplos fatores excludentes de dominação e controle de classes.

Educação, Trabalho e Território na EJAI

Antes de abordar o processo de educação e trabalho que envolve a EJAI, é crucial discorrer sobre o conceito de território, que engloba a dinâmica espacial humana e transcende as delimitações das discussões geográficas. Esse conceito permeia diversas vertentes e discussões em áreas distintas, abrangendo características naturais, sociais e até mesmo significados abstratos. Conforme Haesbaert (2004, p. 01), o território é conceitualizado de forma elucidativa da seguinte maneira:

> Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional "poder político". Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação. Lefebvre distingue apropriação de dominação ("possessão", "propriedade"), o primeiro sendo um processo muito mais simbólico, carregado das marcas do "vivido", do valor de uso, o segundo mais concreto, funcional e vinculado ao valor de troca. (Haesbaert, 2004, p. 01)

Dessa forma, é possível inferir que o território se entrelaça em relações de dominação (poder concreto) e/ou apropriação (poder simbólico), e que a relação de dominação prevalece sobre a apropriação, o que não seria o ideal. No entanto, tal fato reflete a dinâmica acumuladora do capital, que, de maneira impositiva, exerceu essa dominação. Ainda que esse território (abstrato) esteja contido em um outro território demarcado (concreto), a existência de um não exclui a do outro, pois o território também é múltiplo.

Com a finalidade de direcionar as discussões para o processo que espelha as barreiras da apropriação espacial por grupos sociais específicos, Haesbaert (2004, p. 3) declara que:

> A territorialidade, além de incorporar uma dimensão estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se

> organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar. (Haesbaert, 2004, p. 3)

Nesse sentido, a dimensão política que envolve a territorialidade molda as relações socioespaciais. A crença de que o direito de exercer certas territorialidades é intrínseco apenas a determinados grupos sociais, ou que essa territorialidade é inatingível, cria um obstáculo extremamente perigoso e alienante. Isso pode levar a que certos grupos (classes populares), que não têm acesso a determinadas apropriações do espaço, sejam ludibriados por aqueles que, além de dominarem o território, impedem a territorialização de novos espaços.

A compreensão dessa complexidade conceitual do território é essencial para entendermos o processo que está intrínseco à trajetória formativa dos estudantes da EJAI, tendo em vista que esses sujeitos tiveram sua trajetória significativamente impactada pelo processo de controle territorial. Este, por sua vez, marcou a vida desses estudantes, que vivenciaram o processo de Territorialização - Desterritorialização - Reterritorialização (T-D-R), conforme explicado por Rogério Haesbaert (2007, p. 43):

> O debate sobre os processos de des-re-territorialização, ou seja, sobre a criação e o desaparecimento de territórios, constitui, podemos afirmar, um dos mais relevantes na última década e promoveu uma espécie de diálogo oculto entre a Geografia e as demais ciências sociais, preocupadas cada vez mais com a dimensão espacial da sociedade. (Haesbaert, 2007a, p. 43).

Intrínseco à discussão de des-re-territorialização, observa-se que, ao longo da trajetória escolar dos indivíduos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), tais processos são claramente perceptíveis. Estes têm início com o ingresso do estudante no ensino regular (territorialização), prosseguem com a evasão escolar (desterritorialização) e culminam no retorno ao ambiente educacional após um período determinado (reterritorialização). É imperativo salientar que o processo de reterritorialização nem sempre se concretiza, uma vez que as barreiras socioterritoriais não cessam para esses estudantes ao acessarem a EJAI; pelo contrário, em certas ocasiões, intensificam-se, resultando em novas desterritorializações do espaço escolar.

É um fato que o trabalho sempre esteve presente na história da EJAI. Muitos proprietários dos meios de produção argumentam que a situação socioeconômica dos trabalhadores decorre da ausência de qualificação profissional apropriada. Todavia, é amplamente reconhecido que tais condições são inerentes ao próprio sistema de mercado, que demanda mão de obra de baixo custo. Sobre isso, Alves et al, (2010), afirma que o incremento educacional está disponível apenas para os que possuem prévia

condição material para isso, relegando aos demais a contínua condição de sujeição às leis do mercado.

Nessa perspectiva, transpondo essa realidade para o contexto escolar, a autora Ribeiro (2011) também aborda que:

> Vivemos em um ambiente desigual, de oportunidades escassas em que a educação deve ser plural e com foco na melhoria da qualidade de vida do educando e na formação para a cidadania ativa. Entre os desafios dos jovens na contemporaneidade está a melhoria das condições de vida e dos indicadores sociais brasileiros, embora atualmente reconheça-se que vivemos em um mundo consumista, sexista, e com enorme diferença entre ricos e pobres. (Ribeiro, 2011, p. 15).

Diante disso, constata-se a significativa responsabilidade da instituição escolar no que tange aos problemas socioeconômicos que afetam as camadas sociais menos privilegiadas. Nesse contexto, as disciplinas da área de Ciências Humanas, como a Geografia (que analisa as interações sociais sob uma perspectiva crítica), devem, inquestionavelmente, discutir e propor soluções relativas às condições laborais contemporâneas.

Para tanto, convém que o docente incorpore nas aulas, de maneira organizada, sistemática e planejada, o processo histórico do trabalho em nosso país, desde o período colonial, abordando as condições pretéritas e as atuais. Faz-se necessário explicar o movimento que converteu os produtores em trabalhadores assalariados, estabelecendo um paralelo das transformações vivenciadas pelo trabalhador ao longo dos séculos. Vale ressaltar, que trabalhar processos históricos (conjunto de acontecimentos que ajudam a entender o contexto atual), também fazem parte da disciplina de Geografia, desde que sejam abordados de forma crítica-reflexiva baseado no contexto de vida dos sujeitos envolvidos.

Tais abordagens em sala de aula, inclusive, possibilitam a compreensão da diferenciação que ocorre no interior da classe proletária. Marx (1914) elucida que a dominação do capital engendrou para essa massa uma situação e interesses comuns. Consequentemente, essa massa já se configura como uma classe diante do capital, embora ainda não o seja para si mesma. No embate, essa massa se congrega, constituindo-se em "classe para si" mesma. Nesse sentido, distingue-se a denominada "classe em si", que compreende os trabalhadores que integram a massa proletária, mas não se reconhecem como classe, por estarem alheios à luta entre capital e trabalho. Em contrapartida, a "classe para si" denota a classe que se reconhece como explorada no processo produtivo e empenha-se por melhorias. Assim, a condição de "em si" e "para si"

vincula-se ao conjunto das relações de produção e às contradições que emergem da luta entre capital e trabalho (MARX, 1914). Desse modo, o trabalhador, ao apreender o lado a que pertence e sua luta, passa também a almejar uma mudança em tal condição.

Harvey (2006, p. 33) sublinha a interconexão entre o trabalho e as questões sociais ao afirmar: "O valor é, portanto, uma relação social que internaliza toda a história e a geografia do trabalho concreto no mercado mundial; expressa as relações sociais (principalmente, mas não exclusivamente, de classe) construídas pelo capitalismo na escala mundial". A compreensão do impacto do trabalho na vida cotidiana é crucial para uma análise aprofundada das relações sociais que nos permeiam. Marx (2013) detalha que o objetivo é a emancipação do modo como a produção material se impõe diariamente à vida dos indivíduos, de modo que o trabalho deixe de ser meramente um *meio de subsistência*, que subordina os demais aspectos da sociabilidade e da individualidade humana.

Ao incorporar essa discussão ao público da EJAI, torna-se imperativo contextualizar a experiência desses indivíduos, a fim de que compreendam a real intenção do mercado. Uma vez que o estudante assimila sua condição, sua classe e seu pertencimento, ele é impelido por uma incessante vontade de transformar sua realidade e a de seu grupo social.

Marx (2013), traz outra importante discussão quando aborda que:

> A organização do processo capitalista de produção desenvolvido quebra toda a resistência; a constante geração de uma superpopulação relativa mantém a lei da oferta e da demanda de trabalho, e, portanto, o salário, nos trilhos convenientes às necessidades de valorização do capital; a coerção muda exercida pelas relações econômicas sela o domínio do capitalista sobre o trabalhador. (Marx, 2013, p. 983)

A afirmação do autor cabe perfeitamente na realidade da EJAI, disposto que na maioria dos casos as condições de trabalho disponíveis para essa classe, não fornecem subsídios para que os estudantes concluam os estudos no ensino regular. Pois, a imposição do mercado e a necessidade de sobrevivência causa a exclusão, o que deixa o trabalhador impossibilitado de manter qualquer outra atividade que não seja aquela que demanda a maior parte da sua força e do seu tempo.

Sobre essa característica entre educação e trabalho, Saviani (2007, p. 157), explica que:

> Após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao

> próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual. (Saviani, 2007, p. 157)

Neste aspecto, o que se apresenta aqui não é apenas a questão de ter acesso à educação, mas o tipo de educação que está sendo ofertada. Sendo assim, a escola assume dupla identidade. Sobre essa divisão escolar Saviani (2007, p. 161), ainda explica que:

> Com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada [...] contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho.

Nesse sentido, e em conformidade com as discussões precedentes, torna-se imperativo salientar que, no âmbito do ensino de Geografia para o público da EJAI, a mera abordagem de conteúdos estáticos ou de cunho exclusivamente descritivo-espacial revela-se inadequada. Tal abordagem, ao reproduzir conhecimentos que pouco contribuem para a transformação da realidade dos discentes, não se alinha com os objetivos educacionais. Em contrapartida, a Geografia que efetivamente gera resultados e oferece diretrizes consistentes é aquela de natureza político-libertadora, capaz de fomentar a criticidade social e, consequentemente, a formação humana e cidadã dos indivíduos.

Compreender o contexto educacional ao qual estamos inseridos é de suma importância para uma visão crítica da nossa realidade. “Nesse processo de conscientização, é importante que os sujeitos se reconheçam no mundo e com o mundo, pois, na medida que transformam o mundo, transformam a si mesmos” (ANDRADE, 2022, p. 12). Em outras palavras, é importante que os sujeitos da EJAI se percebam enquanto estudantes, proletários e de escola pública, a fim de que possam construir sua identidade social.

> Na evolução da produção capitalista, desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição, costume, reconhecem as exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes. A organização do processo capitalista de produção plenamente constituído quebra toda a resistência [...] e, portanto, o salário em trilhos adequados às necessidades de valorização do capital, e a mudança das condições econômicas sela o domínio do capitalista sobre o trabalhador. (Marx, 2013, p. 12)

Os meios de produção sempre exerceram e ainda exercem grande influência sobre as classes populares. Entretanto, esse ciclo é significativamente alterado quando a educação assume um caráter transformador, ou, na concepção de Paulo Freire, libertador.

Consequentemente, torna-se crucial abordar as problematizações inerentes à realidade dos(as) estudantes da EJAI, que são diversas, destacando-se a relação entre trabalho e escola. Segundo o autor supracitado, é imperativo "conseguir o desenvolvimento, como suporte da democracia, de que resultasse a supressão do poder desumano de opressão das classes muito ricas sobre as muito pobres" (FREIRE, 1967, p. 87). Retomando a reflexão sobre uma educação transformadora/libertadora, tal ação se efetiva quando o(a) professor(a), atuando como mediador do conhecimento, reconhece o protagonismo do(a) educando(a), incorporando a realidade e a vivência de mundo desse indivíduo ao ambiente de sala de aula, construindo, assim, o conhecimento de forma colaborativa.

A acessibilidade constitui outro fator relevante no contexto da EJAI, especialmente no que tange à captação de um público que, em virtude das exigências cotidianas e/ou profissionais, optou por interromper seus estudos no ensino regular. Conforme elucidam Catelli Jr., Di Pierro e Giroto (2019), fatores extraescolares, como o trabalho, as responsabilidades familiares e os desafios de deslocamento em ambientes urbanos, são os principais inibidores da demanda e dificultadores da permanência e progressão dos jovens e adultos nos estudos. Torna-se, portanto, imperativo expandir o número de instituições de ensino que oferecem a EJAI, diversificando as modalidades de atendimento e horários, a fim de garantir maior disponibilidade e acessibilidade.

Percebe-se que as políticas públicas voltadas a este público estão num cenário que depende diretamente de incrementos do poder maior, o que é uma contradição, uma vez que as propostas vêm justamente daqueles a quem não há nenhum interesse em conceder condições adequadas em termos de conhecimento a esta classe menos favorecida, pois sem dúvida este processo traria uma ascensão muito maior por parte das classes populares. Com isto, percebe-se que uma mudança real, provedora de acessibilidade e que aproxime os que se encontram longe da escola por conta dessa segregação, não é tarefa fácil. Soares (2001, p. 307) aponta que:

> A construção de uma proposta de trabalho que reconheça as especificidades do público da EJA perpassa diversos aspectos como: a diversidade de sujeitos educandos com características peculiares; a preocupação com a existência de uma infraestrutura que acolha a realidade desse público; a elaboração de propostas curriculares que vá ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, incluindo a flexibilidade dos tempos e espaços; a disponibilidade de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos; as iniciativas de formação inicial e continuada de educadores; políticas compensatórias de alimentação e transporte que favoreçam a permanência dos educandos.

Nesse sentido, verifica-se que diversos fatores cotidianos são enfrentados pelos estudantes, e que esses condicionantes da vida, como a necessidade de conciliar trabalho e estudo, influenciaram a interrupção dos estudos no ensino regular. É imprescindível considerar a vivência desses sujeitos ao lidar com o público da EJAI, uma vez que carregam uma vasta bagagem de experiências que, ao ser abordada em sala, transforma aulas potencialmente maçantes em conversas/debates interessantes e dinâmicos.

Klein e Freitas (2011) apontam para uma carência de preparo do corpo docente para trabalhar com as especificidades da EJAI, frequentemente resultando na desvalorização da experiência de vida que o estudante traz consigo, seja como trabalhador ou como adulto inserido em um processo de produção. Cabe, portanto, ao educador reconhecer que os estudantes da EJAI representam uma resistência ao sistema capitalista de produção, visto que tal reconhecimento é crucial para um trabalho significativo junto a este público.

> Avançar numa nova concepção de EJA significa reconhecer o direito a uma escolarização para todas as pessoas, independentemente de sua idade. Significa reconhecer que não se pode privar parte da população dos conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente e que são transmitidos pelos processos escolares. Significa reconhecer que a garantia do direito humano à educação passa pela elevação da escolaridade média de toda a população. (Haddad, 2007, p. 15)

É perceptível que a educação, como espaço político de ação, tem sido o cenário dos movimentos sociais. Superar as barreiras que separam o sujeito trabalhador de uma educação de qualidade não é uma tarefa simples. Dessa forma, as discussões sobre a relação entre trabalho e educação adquirem grande relevância. A intersecção entre educação e o mundo do trabalho na EJAI é particularmente complexa, conforme abordado por Libâneo (2001, p. 19) ao afirmar que:

> A articulação da escola com o mundo do trabalho se torna a possibilidade de realização da cidadania, por meio da internalização de conhecimentos, habilidades técnicas, novas formas de solidariedade social, vinculação entre trabalho pedagógico e lutas sociais pela democratização da sociedade.

De modo geral, observa-se que, de fato, a classe trabalhadora demonstra uma luta contínua na tentativa de prosseguir ou retomar seus estudos. Contraditoriamente, as políticas educacionais, em sua maioria, alinham-se à lógica do capital, visando à formação de mão de obra para o mercado. Adicionalmente, ressalta-se a relevância das disciplinas que integram as ciências humanas neste contexto educacional, uma vez que

estas conseguem abordar e apresentar, de forma crítica, elementos do espaço vivido, incitando a reflexão do estudante sobre suas práticas cotidianas.

As lutas socioterritoriais da/na EJAI

No Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CEMEJA), o trabalho foi realizado com duas turmas (4º e 5º ano) da etapa I (ensino fundamental) na disciplina de Geografia. A maioria dos estudantes era composta por adultos com idades entre 35 e 60 anos, que desempenhavam atividades profissionais ou eram responsáveis por afazeres domésticos no período diurno.

Durante as sessões iniciais em sala de aula, nos engajamos em discussões aprofundadas durante as aulas dialógicas. Os principais temas cruciais para esta investigação foram minuciosamente explorados. Um tópico de grande relevância abordado com os educandos foi o espaço laboral. Diálogos pertinentes ocorreram sobre as diversas modalidades de trabalho e os direitos inerentes a essas ocupações.

Durante as discussões em grupo, uma convergência de ideias foi observada entre os estudantes, particularmente em relação ao trabalho autônomo/informal versus o assalariado/formal, e a dinâmica entre empregadores e empregados. Evidenciou-se, por meio desses diálogos, que uma parcela significativa dos estudantes está empregada nos setores de comércio varejista, calçados, metalurgia, construção civil e, notavelmente, no polo industrial de Manaus-AM. Este último, desde 1968, tem se estabelecido como um dos principais centros industriais da região Norte do Brasil, gerando centenas de empregos em suas extensas linhas de produção.

Observou-se, na fala dos sujeitos da EJAI – por vezes expressada com sorrisos, por vezes com semblante cabisbaixo – um descontentamento acentuado em relação às condições de trabalho, que consomem integralmente seu tempo e energia. Este fato revela um paradigma: quase a totalidade dos documentos, programas e projetos destinados à EJAI propõe um ensino focado na profissionalização dos estudantes. Embora tal abordagem não seja intrinsecamente prejudicial, não deve constituir o foco primordial para a educação de jovens, adultos e idosos. O público da EJAI atual difere significativamente do de 50 anos atrás; sua totalidade não é mais composta por indivíduos que jamais frequentaram a escola. Pelo contrário, trata-se de pessoas que tiveram uma escolarização parcial, mas que sofreram os efeitos da exclusão social, contemporaneamente designada como evasão escolar.

De modo geral, é crucial compreender que esses indivíduos buscam a escola com o propósito de aprimorar suas condições de vida e satisfazer aspirações que foram tolhidas pela necessidade de prover seu sustento, impossibilitando a conciliação entre as exigências diárias e a jornada educacional. É imprescindível que esses(as) estudantes(as) possuam voz ativa, e oferecer-lhes um espaço de fala é capacitá-los a participar ativamente nos movimentos espaciais e territoriais de luta e resistência, além de valorizar suas experiências e trajetórias enquanto discentes.

Trajetória formativa e diálogos pertinentes

A entrevista foi conduzida de maneira amistosa. Os estudantes que se voluntariaram para compartilhar suas experiências foram encaminhados a uma sala reservada, onde cada um narrou sua trajetória educacional. É imperativo salientar que esta entrevista teve como único propósito a investigação e a pesquisa, buscando apresentar de forma autêntica as realidades e os percursos dos indivíduos participantes do estudo. A fim de preservar suas identidades, as contribuições dos estudantes envolvidos serão identificadas por uma letra do alfabeto.

De maneira introdutória, foi identificado que os(as) estudantes(as) gostariam que os estudos proporcionassem mudanças em suas vidas. Foi de enorme satisfação perceber que a maioria dos estudantes, mesmo após anos longe da escola, ainda almejam cursar o ensino superior. Isso só fortalece o que foi discutido anteriormente, de que não houve um abandono escolar, mas uma exclusão motivada pela força dos agentes desterritorializadores (opressão do mercado de trabalho) e a falta de assistência (supressão) da própria instituição escolar.

Sobre essas metas que os estudantes pretendem conquistar através dos estudos, a aluna B (2022) relata o seguinte:

> Eu tenho um sonho, o fazer uma faculdade de gastronomia, meu objetivo em voltar a escola é esse. Trabalhando com comida percebi meu potencial, foi quando resolvi voltar à escola. Tenho o interesse de aprender muito durante esse tempo de escola, concluir os meus estudos e alcançar meu sonho (Aluna B, 2022).

A aluna B não foi a única a relatar que tinha um sonho a realizar e que compreende a escola como a mola propulsora para alcançar esses objetivos. O estudante C (2023) também explicou que gostaria de mudar de emprego, não estando contente com o mesmo, e que para isso, tem a necessidade de conquistar, pelo menos, o

certificado de conclusão do ensino médio, relatando ainda, acreditar que através dos estudos outras portas podem se abrir futuramente. Outra fala também aparece, neste mesmo sentido, conforme é mostrado a seguir:

> Voltei à escola porque preciso sair do meu, do meu atual emprego para administrar o que é meu, quero um dia ter uma faculdade, penso em fazer administração, para poder abrir e cuidar do meu próprio negócio (Estudante E, 2023).

Como mencionado, os estudantes compreendem a escola como o "único" meio de alcançar seus objetivos. Deste modo, torna-se evidente a motivação por trás das lutas sociais e resistências desses estudantes, que, em meio a tantos desafios, demonstram perseverança e firmeza em suas trajetórias. Assim, ressalta-se a necessidade de valorizar e enriquecer (com currículos e programas/projetos) essa modalidade de ensino, visto que a EJAI representa, para muitos, a última oportunidade frente à exclusão e segregação social.

Os(as) estudantes também relataram sobre a motivação e o sentimento em relação ao retorno à escola. A aluna A (2022), por exemplo, explicou que o incentivo de seu irmão foi fundamental para sua decisão de retomar os estudos, e que atualmente se sente muito bem no ambiente escolar. Ela mencionou que, anteriormente, possuía uma visão negativa da sala de aula devido a um receio prévio desenvolvido (no ensino regular) em relação aos(às) professores(as).

Sobre essa motivação a aluna B também expressa que:

> Meu esposo me incentivou a voltar à escola pelo fato de trabalhar muito como funcionária no distrito e também no hospital. Devido a essas questões resolvi voltar, pois acredito que sem estudo não se chega muito longe, mas estudando se consegue chegar muito além do que se pode imaginar (Aluna B, 2022).

Em outra perspectiva, a aluna F (2022) expressa que sua motivação para retornar aos estudos reside no desejo de assegurar um futuro mais promissor para seus filhos. Adicionalmente, ela reconhece que tal objetivo somente pode ser alcançado através da educação, do ingresso em uma instituição de ensino superior e, consequentemente, da obtenção de uma colocação profissional superior. Esses depoimentos sobre a retomada da escolarização ilustram claramente o conceito de T-D-R, no qual esses(as) estudantes, após terem sido marginalizados(as) por atores/agentes previamente mencionados (poder público e privado) e terem experimentado a perda de seu espaço (desterritorialização) na educação básica, optam por reengajar-se no percurso formativo (reterritorialização) e prosseguir na busca por maiores oportunidades e melhores condições de vida.

Também foi identificado na entrevista que os(as) estudantes participantes possuem uma trajetória formativa muito marcante. Dessa forma, serão apresentados alguns relatos extraídos da fala desses estudantes. A aluna A (2022), por exemplo, afirmou que não gostava da escola anteriormente devido às dificuldades. E ainda afirmou que os(as) professores(as) da sua época passavam insegurança e receio, em vez de incentivo. Nas palavras da aluna, "isso amedrontava, e fazia os estudantes terem medo de ir para a escola".

A aluna B (2022) conta de forma mais detalhada, o que a fez "evadir" da escola no Ensino Regular:

> Tinha uns dezenove para vinte anos quando desisti da escola, hoje estou com 43. O fato principal foi ter tido um filho ainda muito jovem, a partir daí vieram as dificuldades familiares. O marido também implicou um pouco com os meus estudos, por causa dos filhos, pois não tinha quem ficasse com eles, e foi assim né! E tinha que trabalhar também, para ajudar no alimento dentro de casa. Tudo isso foi dificultoso para mim, justamente por isso que eu desisti da escola na adolescência (Aluna B, 2022).

A fala da aluna B evidencia não apenas a imposição do trabalho, mas também a ausência de assistência escolar. Em muitos casos, os estudantes necessitam apenas de orientação para permanecerem na escola, algo que frequentemente não ocorre. Tal situação é exemplificada pela Aluna F (2022), que relata a gravidez na adolescência e os desafios relacionados aos cuidados e sustento do filho como os principais motivos para a interrupção dos estudos, possibilitando seu retorno ao ambiente escolar (EJA) somente após a fase infantil da criança.

Nesses casos, a importância do diálogo em sala de aula e da relação entre professor(a) e estudantes é perceptível, pois o(a) professor(a), por ser o(a) principal agente no processo de ensino, possui maior oportunidade de conhecer a realidade dos estudantes e de agir (em colaboração com a coordenação escolar) com os recursos disponíveis. Contudo, na ausência de assistência, o(a) estudante acaba desmotivado a prosseguir, resultando no abandono escolar.

Ainda em relação a dinâmica do trabalho, o estudante C (2022) também relata o seguinte:

> Tive por várias vezes a oportunidade de estudar e concluir. No entanto, sempre me deparava com o trabalho, e desta forma, eu tinha que escolher, entre trabalhar ou estudar. No meu caso, por ser solteiro e morar só, e ainda ter que pagar aluguel, fiquei dependente do trabalho e deixei de estudar (Estudante C, 2022).

A observação do estudante C, conforme apresentada, é bastante pertinente, pois evidencia claramente a estratégia do capital que, ao privar o trabalhador de tempo para outras atividades, o transforma em um objeto manipulável. Assim, a necessidade de vender sua força de trabalho leva o estudante a priorizar o trabalho em detrimento da educação.

Outra situação, percebida a partir dos relatos dos estudantes, ilustra o panorama da escolarização nos municípios do Amazonas até algumas décadas atrás, conforme destacado na fala do estudante D (2022):

> Eu estudei anos atrás no interior do estado, no município de Careiro, e lá no interior não tinha o ensino regular completo, então eu fiz até o ginásio, era o que tinha disponível. Depois que vim para Manaus tentei continuar mas devido algumas dificuldades acabei desistindo (Estudante D, 2022).

Nos municípios do Amazonas (especialmente em áreas rurais), a assistência escolar era inexistente. Os(As) estudantes tinham acesso apenas ao antigo ginásio, posteriormente denominado 1º grau e, atualmente, ensino fundamental. Concluída a última série do ginásio (8º ano), os estudantes podiam ingressar em diversos setores do mercado de trabalho e, inclusive, exercer o magistério mediante contratos municipais. Para prosseguir os estudos e completar o segundo grau, o(a) estudante precisava migrar para outro município ou para a capital do estado (Manaus), onde as "oportunidades" eram maiores.

A fala do estudante E (2022) ilustra de forma precisa a migração desses indivíduos para Manaus-AM em busca de melhores condições e continuidade de seus estudos. O relato aborda aspectos da vida na zona rural e a subsequente migração para Manaus-AM.

> Hoje tenho 45 anos, quando comecei a estudar era bem jovem e morava no interior e lá o ensino era somente para alfabetizar mesmo, além do mais, também não tinha luz e nem água de torneira. Água somente a do rio e luz só da Lamparina (tipo de iluminação a diesel). Tentei continuar os estudos aqui em Manaus, mas quando cheguei na cidade, ninguém me deu apoio. Nunca fui numa empresa para um patrão chegar a dizer, você vai trabalhar mas vai poder estudar. Sempre era a mesma coisa, diziam: você vai ter que fazer uma escolha, um ou outro. Não havia incentivo algum. Como eu tinha necessidade e já tinha filhos, escolhi o trabalho, e resolvi investir nos meus filhos. Dei a oportunidade que não tive a eles, atualmente, um é formado em administração e o outro está seguindo carreira na aeronáutica e minha filha está se formando em veterinária. Depois dos filhos crescerem, penso que chegou a minha vez de voltar para a escola. E quem sabe um dia exercer um cargo desejado, tenho muita vontade de ser professor (Estudante E, 2022).

A declaração do estudante E sintetiza a pesquisa, evidenciando a carência de oportunidades, a privação material e, consequentemente, a exclusão social, a

comercialização da força de trabalho, os agentes desterritorializadores, a reterritorialização e as lutas e resistências. A intensidade expressa nos relatos desses(as) estudantes é notável, não apenas por suas trajetórias, mas pela realidade apresentada, que não se restringe a eles, mas abrange milhões de brasileiros que, devido à imposição dos meios de produção e à insuficiência de assistência pública/escolar, veem-se compelidos a alienar não apenas sua força de trabalho, mas também seus objetivos e aspirações.

É importante destacar que a imposição do mercado de trabalho sobre a vida desses indivíduos é perceptível em todas as falas. O trabalho maçante, ao impedir a execução de outras atividades, como a escolarização, constituiu-se (e ainda se constitui) nos maiores obstáculos para os(as) estudantes da EJAI ao longo de toda sua trajetória. Essas falas reforçam vigorosamente o discurso previamente apresentado a partir de Marx, que descreve os meios de produção como o principal fator limitador da classe trabalhadora, a qual é impedida de ascender e conquistar progresso devido à necessidade de vender sua força de trabalho. Dessa forma, os diálogos e desabafos obtidos por meio desta entrevista evidenciam a veracidade do que vem sendo discutido no decorrer desta pesquisa por diversos autores que abordam a relação dialética-marxista entre escola e o mundo do trabalho.

Considerações Finais

Com base nas declarações dos participantes da pesquisa e na investigação teórico-conceitual, a EJAI pode ser concebida como um movimento de resistência contra um sistema educacional inflexível e segregador. Ademais, o insucesso do ensino regular na rede pública é consequência direta da falha política em edificar um Estado democrático de direito, que não efetiva as garantias estabelecidas na Constituição Federal de 1988 e em outras legislações complementares que asseguram o direito à educação. Entre estas, destacam-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que reiteram o preceito constitucional e visam democratizar o acesso à escola pública para todos os cidadãos brasileiros. Os elementos apresentados corroboram a premissa de que nenhum indivíduo – criança, jovem ou adulto – deve ser privado do direito à educação.

Em termos gerais, persiste uma notável exclusão da menção da EJAI em diversos currículos e projetos escolares, acompanhada por uma lacuna na preparação do corpo

docente para atender às necessidades específicas dessa modalidade educacional. Frequentemente, os professores negligenciam o reconhecimento e a valorização das experiências de vida que esses estudantes trazem consigo, seja como trabalhadores ou como adultos inseridos no processo produtivo. Diante de todo esse descaso, é importante reafirmar que a EJAI não pode ser tratada como um anexo, todavia com políticas públicas sérias e efetivas.

Esses sujeitos, enfrentam os impactos do mercado de trabalho e a carência de apoio educacional ao longo de suas trajetórias, a magnitude da influência dessa relação em suas vidas é notavelmente surpreendente. Esses estudantes são impelidos a comercializar sua força de trabalho e a administrar responsabilidades cotidianas, o que culminou no abandono dos estudos por muitos. Após um período prolongado de adversidades e resistência, eles buscam reintegrar-se ao ambiente educacional, o qual, devido a influências sistêmicas, demonstra reduzido interesse em fomentar o conhecimento ou promover uma educação emancipatória e libertadora para a comunidade da EJAI.

Em suma, ao conceituar o processo escolar excludente que afeta os educandos de baixa renda, também conferimos maior visibilidade à trajetória de luta desses sujeitos. Que ao reinserir-se no ambiente escolar, desafiam os meios de produção, a hegemonia opressora e os poderes políticos, frequentemente controlados por indivíduos que defendem exclusivamente os interesses de uma parcela da sociedade como estratégia de poder.

Referências

ANDRADE, Letícia de Paula e Silva. **A geografia como prática da liberdade na educação.** Programa de pós-graduação em Geografia. Dissertação (Mestrado) Universidade federal de Uberlândia - MG, 2022.

CATELLI JR., Roberto; DI PIERRO, Maria Clara; GIROTO, Eduardo, Donizeti. **A política paulistana de eja: territórios e desigualdades**. Estud. Aval. Educ., São Paulo, v. 30, n. 74, p. 454-484, maio/ago. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos:** inquietações e buscas. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço.** 2ª edição. São Paulo: Annablume, 2006.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização:** do fim dos territórios à multiterritorialidade. 2a ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, Rogério. Concepções de território para entender a desterritorialização. In SANTOS, Milton; BECKER, Bertha K. (Orgs.). **Território, territórios:** ensaios sobre o ordenamento territorial. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

HADDAD, Sérgio. **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA.** Global, São Paulo, 2007.

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

MARX, K. **O capital: crítica da economia política:** livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

RIBEIRO, Reuvia De Oliveira. **Formação cidadã, juventude e trabalho:** a geografia na educação de jovens e adultos (eja). Instituto de Estudos Socioambientais. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás - UFGo, 2011.

SAVIANI, D., **Trabalho e educação:** fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v.12 n.34, [s.l.], jan./abr. 2007.

SOARES, Leôncio. **As especificidades na formação do educador de jovens e adultos:** um estudo sobre propostas de EJA. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.02, p.303-322, agosto, 2011.

Recebido em 9 de dezembro de 2024.

Aceito para publicação em 7 de outubro de 2025.