Coleção Ciências Humanas - Educação

Adriano Rodrigues de Souza De La Fuente
Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro
Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira
Maria Aparecida Augusto Satto Vilela
Mical de Melo Marcelino
Vania Aparecida Martins Bernardes
(organização)



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

DIÁLOGOS, VIVÊNCIAS E FORMAÇÃO DOCENTE



EDITORA BARLAVENTO

Adriano Rodrigues de Souza De La Fuente
Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro
Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira
Maria Aparecida Augusto Satto Vilela
Mical de Melo Marcelino
Vânia Aparecida Martins Bernardes
(organização)

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

diálogos, vivências e formação docente

Ituiutaba
2026

© Adriano Rodrigues Souza De La Fuente/ Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro/ Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira/ Maria Aparecida Augusto Satto Vilela/ Mical de Melo Marcelino / Vânia Aparecida Martins Bernardes, 2026.

Editor da obra: Mical de Melo Marcelino
Arte da capa e das portadas: Anderson Pereira Portuguez. Base: Imagens gerada por IA. ChatGPT – DALL·E, 2026.
Diagramação e portadas: Equipe Barlavento de diagramação e ilustração.

Conselho Editorial – Grupo Ensino e Educação

Editora-chefe: Mical de Melo Marcelino

Pareceristas brasileiros	*Pareceristas internacionais*
Dra. Leonor Franco de Araújo	Dr. José Carpio Martin - Espanha
Dra. Luciane Dias Gonçalves Ribeiro	Dr. - Ernesto Jorge Macaringue - Marrocos
Dra. Maria Aparecida Augusto Satto Vilela	Msc. Mohamed M. Moussa - Benin
Maria Izabel de Carvalho Pereira	Msc. Diamiry Cabrera Nazco - Cuba
	Dra. Sucel Noemi Alejandre Jimenez - Cuba

Todas as obras da Editora Barlavento são submetidas a pelo menos dois avaliadores do Conselho Editorial.

Todos os direitos desta edição foram reservados aos autores, organizadores e editores. É expressamente proibida a reprodução desta obra para qualquer fim e por qualquer meio sem a devida autorização da Editora Barlavento. Fica permitida a livre distribuição da publicação, bem como sua utilização como fonte de pesquisa, desde que respeitadas as normas da ABNT para citações e referências.

Editora Barlavento
CNPJ: 19.614.993.0001-10
Prefixo editorial: 87563/ Departamento editorial da Sociedade Cultural e Religiosa Ilè Àse Babá Olorigbin.
Rua das Orquídeas, 399, Residencial Cidade Jardim, CEP 38.307-854, Ituiutaba, MG.
barlavento.editora@gmail.com

Ficha catalográfica
DOI

DOI 10.54400/978-65-87563-82-4

APOIO:



FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DE MINAS GERAIS



CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO

SUMÁRIO

Apresentação 10

DIÁLOGOS TEÓRICOS: ENTRE O PRESENTE, O PASSADO E O FUTURO

Vivência dialogante: uma metodologia da práxis
Lúcia Helena M de M Oliveira, Maria Aparecida A.Satto Vilela, Adriano R. de S. de La Fuente, Mical de Melo Marcelino 14

Dívida histórica na Educação de Jovens e Adultos: desigualdades raciais e o direito à educação no Brasil
Juliana Andrade Rocha, Roberta Kelly de Freitas Lourenço 39

Educação de Jovens e Adultos entre o passado e o presente no Pontal do Triângulo Mineiro, 1935-2025
Lucas Batista Mendes Borges, Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro 58

EJA no Brasil: direito constitucional ou eterna promessa compensatória?
Adriano R. De La Fuente, Jessica Maria Medeiros Oliveira 89

Entre o ingresso e a conclusão dos cursos de Licenciatura da UFU/Campus Pontal, vozes e trajetórias da EJA: reflexões iniciais
João Vitor Santos Silva, Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira 120

Fracasso escolar na Educação de Jovens e Adultos
Vanessa Mendes Silva , Monalisa Lopes dos Santos Coelho 131

Práticas pedagógicas significativas na Educação de Jovens e Adultos: primeiras impressões a partir da análise de cinco dissertações
Samantha Martins Lopes, Lucia Helena Moreira de Medeiros Oliveira 141

Arte, História e Literatura na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta interdisciplinar a partir da obra Retirantes, de Cândido Portinari
Ryhã Henrique Caetano e Souza 153

VIVÊNCIAS DIALOGANTES E FORMAÇÃO DOCENTE: RELATOS E REGISTROS

Maquetes de bacias hidrográficas como recurso didático para aprendizagem significativa na EJA
Adriano R. De La Fuente, Caroline Alves Gonçalves Giovana Lima Leal 184

O educador como mediador da mudança: reflexões e propostas para a EJA
Regina Gobbi, Gisely Kássia de Matos, Daniela das Graças Costa 207

Elaboração de um portfólio como instrumento pedagógico: reflexão do curso de Formação Continuada em EJA nas Práticas Pedagógicas Significativas
Dorcas Abigail Nunes de Freitas 252

Vozes emergentes: o portfólio reflexivo como ferramenta de emancipação de mulheres da EJA
Jennifer Florindo de Aguiar, Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira, Maria Aparecida Augusto Satto Vilela, Oliver Prates Rodrigues 255

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS 261

Apresentação

O que entregamos ao leitor nesse livro é fruto dos trabalhos de estudos e pesquisa, bem como das ações de formação docente relacionadas ao projeto Projeto APQ-04161-22 aprovado pelo Edital Nº 011/2022 - Apoio a projetos de extensão em interface com a pesquisa e desenvolvidas pelo Grupo Integrado de Pesquisas e Estudos em Paulo Freire (GIPEPF), vinculada ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal, Ituiutaba, Minas Gerais.

A obra está organizada a partir da noção metodológica de "vivências dialogantes" – cunhada por esse grupo e apresentada no capítulo de abertura desse livro - e é dividida em duas partes

Na primeira parte, denominada "Diálogos teóricos: entre o presente, o passado e o futuro", estão reunidos os textos em que os autores mobilizam um sólido repertório teórico para pensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) de forma diacrônica. Nessa perspectiva, considera-se a impossibilidade de compreender a Educação de Jovens e Adultos de hoje, senão conectada a sua historicidade, bem como de projetar novos caminhos sem considerar o que veio antes. Nessa seção, são discutidos temas que atravessam essa modalidade de ensino e sobre os quais as pesquisas da área têm envidado esforços em busca de respostas e proposições, como a evasão, fracasso escolar, desigualdade racial, educação compensatória, acesso ao ensino superior e práticas pedagógicas significativas e interdisciplinares.

A segunda parte do livro, "Vivências dialogantes: relatos e registros", apresenta reflexões realizadas pelos participantes das ações de formação docente desenvolvidas ao longo do projeto. Tais reflexões estão expressas tanto em capítulos e resumos

expandidos, quanto por meio dos portfólios que foram produzidos ao longo dessa jornada formativa. Os portfólios estão disponíveis para acesso nos links, ao final de cada texto e esperamos que sirvam de inspiração e provocação para quem os ler.

Essa obra pretende prestar contas a comunidade acadêmica e a sociedade em geral e contribuir com o avanço das discussões a respeito da Educação de Jovens e Adultos. Porém, deve ser também lida como um manifesto de apoio e a renovação de nosso compromisso com a luta por uma educação comprometida com equidade, com a transformação e com a emancipação.

Com o nosso abraço, desejamos uma boa leitura!

Adriano Rodrigues de Souza De La Fuente
Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro
Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira
Maria Aparecida Augusto Satto Vilela
Mical de Melo Marcelino
Vânia Aparecida Martins Bernardes



DIÁLOGOS TEÓRICOS: ENTRE O PRESENTE, O PASSADO E O FUTURO

Fotografia tirada em visita técnica ao CIEJA Campo Limpo (São Paulo – SP), nov.2025

VIVÊNCIA DIALOGANTE: UMA METODOLOGIA DA PRÁXIS

Lúcia Helena M de M Oliveira
Maria Aparecida A.Satto Vilela
Adriano R. de S. de La Fuente
Mical de Melo Marcelino

Introdução

Este texto apresenta a Vivência Dialogante como proposta metodológica construída no âmbito do Grupo Integrado de Pesquisas e Estudos em Paulo Freire (GIPEPF), vinculada ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal, Ituiutaba, Minas Gerais. Construída sob o viés do pensamento freiriano, ela emerge como um processo de formação ético emancipatório/a para os/as envolvidos/as, desdobrando-se, posteriormente, em uma sólida estratégia de investigação educacional.

O objetivo deste trabalho é explicitar os pressupostos teórico-metodológicos da Vivência Dialogante, sua construção coletiva e sua potencialidade como percurso metodológico coerente com uma perspectiva crítica, dialógica e transformadora de pesquisa. Desse modo, buscamos demonstrar como ela se articula à compreensão freireana de conhecimento como produção inconclusa, histórica e social, engendrada na relação entre sujeitos/as que investigam e refletem sobre a concretude social na qual estão inseridos/as.

A metodologia Vivência Dialogante foi construída e assumida por seus/suas membros/as para o desenvolvimento de estudos de caráter investigativo no campo educacional e também como processo formativo e emancipatório para os/as pesquisadores/as e os/as participantes da pesquisa. As primeiras discussões ocorreram a partir do projeto "Educação de Jovens e Adultos: formação continuada de professores(as) e reflexões sobre práticas pedagógicas significativas"[1], fundamentado no pensamento de Paulo Freire, cuja intenção foi conhecer as trajetórias de jovens e adultos/as egressos/as da EJA que se encontravam em processo formativo nos cursos de licenciatura do Campus Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia, entre 2023 e 2026.

Esse movimento nos levou a aprofundar os estudos em diferentes metodologias e selecionar aquelas que nos permitissem investigar a problemática proposta na pesquisa, da forma mais dialógica possível. O propósito era que todos/as os/as envolvidos/as no processo fossem, eticamente, inseridos/as e reconhecidos/as e que pudessem dizer a sua palavra, narrar sua história, em um processo incessante de buscas e perguntas no qual refletissem sobre as respostas e vice-versa, em um ir e vir contínuo. Dentre essas escolhas, optamos por aprofundar a reflexão acerca do pensamento freireano e, a partir dele, extrair os pressupostos que considerássemos substanciais para balizar a investigação sobre nosso objeto de estudo.

No processo contínuo de busca por uma metodologia que melhor se adequasse ao arcabouço teórico eleito para a compreensão do tema em pauta, decidimos, enquanto equipe de pesquisadores/as, elaborar a metodologia Vivência Dialogante

[1] Projeto APQ-04161-22 aprovado pelo Edital Nº 011/2022 - APOIO A PROJETOS DE EXTENSÃO EM INTERFACE COM A PESQUISA.

com base no que entendemos por pesquisa e seus elementos constitutivos. Nesse sentido, consideramos que, tanto os/as participantes da pesquisa quanto o/a pesquisador/a, são seres em construção e, do mesmo modo, o próprio processo de elaboração do conhecimento novo também o é.

Ao tratar sobre a construção de uma metodologia, tentamos evidenciar que a pesquisa está articulada à transformação da realidade em que os/as participantes e pesquisadores/as se inserem. Freire (1996, p. 14) afirma que é preciso "pesquisar para constatar, intervir, e intervindo educar-se". Desse modo, a pesquisa não é um ato neutro ou meramente descritivo; ao contrário, na perspectiva freireana, ela é um movimento em constante transformação que envolve conhecer o mundo, agir sobre ele e, nesse processo, também se transformar. O ato de conhecer não se encerra na constatação; ele se projeta na intervenção e na comunicação do novo, reafirmando o caráter social e histórico do conhecimento. Nesse caso, o/a pesquisador/a e o/a participante da pesquisa constroem o conhecimento novo, respondendo às necessidades históricas que emergem da curiosidade epistemológica construída ao longo do processo da pesquisa.

Essa compreensão encontra-se em consonância com o ciclo gnosiológico apontado por Freire (1996), como um processo contínuo de produção de saberes, cujo percurso é permeado pela curiosidade, a qual desempenha um papel essencial do pensar crítico.

> Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para

> o que venho chamando curiosidade epistemológica. (Freire, 1996, p. 29)

Freire (1996) distingue a curiosidade ingênua, própria do senso comum, da curiosidade epistemológica, que se caracteriza pelo rigor metodológico e pela atitude crítica. A curiosidade ingênua, embora não sistematizada, não deve ser desprezada, pois ela constitui o ponto de partida do conhecimento, pois é a partir dela que o sujeito começa a perguntar, a estranhar e a buscar explicações.

Ao dialogarmos acerca da epistemologia que moveria a Vivência Dialogante enquanto uma metodologia transformadora, levamos em consideração as experiências significativas, autênticas e emancipatórias que os/as participantes da pesquisa e o/a pesquisador/a mobilizam para a produção de conhecimento. Estes são seres de relações no mundo e com o mundo, capazes de desvelar suas próprias realidades, compreendê-las, olhá-las criticamente e propor mudanças, uma vez que são sujeitos de suas próprias histórias e trajetórias. Nessa lógica epistemológica, tanto o/a pesquisador/a quanto os/as participantes da pesquisa trazem compartilham suas vivências e histórias a serem compartilhadas, problematizadas por meio do diálogo no interior da Vivência Dialogante.

Essas considerações evidenciam o que orientou nossas reflexões, assim como permeou a construção de nossa proposta metodológica, a qual se constitui por alguns pressupostos freireanos, os quais serão tratados na próxima seção. Em seguida, apresentaremos a Vivência Dialogante e os momentos que a compõem, considerando também seus desafios. Por fim, nas Considerações finais, apresentaremos uma síntese dos aspectos mais relevantes deste trabalho, assim como apontamentos para novas pesquisas.

Vivência Dialogante e seus pressupostos freireanos

No poema "Recife Sempre", ao reverenciar sua cidade natal, Paulo Freire (1969, *apud* Freire, 2010, p. 351-352) escreve:

Não me entendem
Se não te entendem
minha gulodice de amor
minhas esperanças de lutar
minha confiança nos homens
tudo isto se forjou em ti
Na infância triste
Na adolescência amarga
o que penso
o que digo
o que escrevo
o que faço
Tudo está marcado por ti.
Sou ainda o menino
que teve fome
que teve dor
sem saber porque
só uma diferença existe
entre o menino de ontem
e o menino de hoje,
que ainda sou
Sei agora por que tive fome
Sei agora por que tive dor.

Ao tratarmos sobre a metodologia da Vivência Dialogante, entendemos, assim como Freire (1969), que não há

como tratar do mundo material, ou não, sem dizermos nossa palavra e de onde viemos. O que dizemos e o que fazemos precisa se articular ao nosso lugar e nossa origem, nossa cultura e nossas experiências, para que seja possível construirmos uma consciência crítica da realidade. A conscientização (Freire, 1992) emerge quando os sujeitos se voltam para si mesmos, questionando e compreendendo suas próprias realidades. É um convite à reflexão sobre as relações de poder que permeiam suas vidas no cotidiano.

Nossa proposta encontra-se intrinsecamente articulada a esse posicionamento teórico-metodológico e há alguns dos pressupostos de Freire (1996, p.18) ao afirmar que,

> mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. (Freire, 1996, p. 33).

Esta reflexão nos convida a compreender o ser humano como um sujeito em permanente construção, que se faz cotidianamente atravessado por sua condição histórica e social. Ao afirmar que "só somos porque estamos sendo" (Freire, 1996, p.33), o autor fundamenta-se em uma concepção dinâmica de existência, visto que o ser humano não é um dado pronto, mas um

processo contínuo de formação que se realiza nas relações, nas escolhas e nas intervenções que faz no mundo.

É exatamente a capacidade de comparar, decidir e transformar a realidade na qual vive que o constitui como um ser ético, sendo inerente à sua própria condição humana, por meio da responsabilidade diante de si mesmo, dos/as outros/as e do mundo que se compartilha. Na Vivência Dialogante a dimensão ética nos permite compreender que o/a pesquisador/a e os/as participantes da pesquisa estão se construindo histórica, social e culturalmente em um movimento dialético e contínuo.

Nesse sentido, na Vivência Dialogante**,** evidenciamos a rigorosidade metódica (Freire, 1996) como um pressuposto fundamental no que se refere ao papel do/a pesquisador/a e dos/as participantes da pesquisa. Não se trata de um conjunto rígido de procedimentos, mas uma construção a partir da relação crítica, curiosa e ética com o conhecimento, configurando-se em uma perspectiva metodológica de caráter dialógico.

De acordo com Freire (2011, p. 19, grifos do original),

> [...] esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso 'bancário' meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no 'tratamento' do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o

> educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos.

Assim, a produção do conhecimento não se constitui em uma atitude passiva em sala de aula, nem tampouco uma coleta passiva de dados em uma pesquisa científica, mas uma construção compartilhada de sentidos entre professores/as e estudantes, pesquisadores/as e participantes da pesquisa, de tal modo que aqueles/as não extraiam informações destes/as, pois é necessário reciprocidade. O/A pesquisador/a se insere em um processo de interação no qual todos/as são convocados/as a refletir criticamente sobre suas experiências, seus contextos e suas práticas. Segundo Freire (1996, p. 28), "ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente."

Pensar no rigor metodológico em uma abordagem freiriana de pesquisa, não se reduz a seguir etapas formais de procedimentos metodológicos, mas implica um compromisso com a profundidade da escuta, com a problematização da realidade e com a coerência entre teoria e prática. Portanto, o/a pesquisador/a assume uma posição ética e política: ele/a não é neutro/a, mas também não é impositivo/a. Sua tarefa é instigar, provocar, despertar a curiosidade epistemológica e, ao mesmo tempo, aprender com os/as participantes. Tal como Freire (1996) descreve, o/a educador/a, o/a pesquisador/a, precisam ser curiosos/as, humildes e abertos/as à revisão de suas próprias certezas.

Da mesma forma, os/as participantes da pesquisa deixam de ser vistos/as como objetos/as de investigação e passam a ser

reconhecidos/as como sujeitos históricos, portadores/as de saberes e experiências. Na Vivência Dialogante, suas narrativas, práticas e reflexões não são apenas dados coletados, mas elementos constitutivos do próprio processo de produção do conhecimento. O/A pesquisador/a parte de referenciais teóricos e de um problema de pesquisa, mas permanece aberto/a às emergências do campo, permitindo que novas compreensões sejam construídas a partir do diálogo com o/a outro/a.

Trata-se, portanto, de uma metodologia que reconhece a historicidade do conhecimento e seu permanente inacabamento, distinguindo-se de outras abordagens que pouco enfatizam as mudanças e transformações que fazem parte do processo de construção de saberes, as quais não problematizam as verdades humanas. Pesquisador/a e participantes da pesquisa constituem-se, ao mesmo tempo, como corresponsáveis do conhecimento produzido em um processo investigativo, formativo e transformador. Nessa linha de pensamento, pesquisar não é apenas observar, mas envolver-se criticamente com a realidade, visando compreendê-la e transformá-la.

Outro pressuposto que consideramos nessa perspectiva metodológica é o inacabamento humano, visto que não estamos prontos/as ou concluídos/as. Ressaltamos que, é entre mulheres e homens que essa condição ganha um significado essencial: cada um, cada uma, pode tornar-se consciente de sua própria incompletude e isso é o que os/as diferencia dos demais seres; ao mesmo tempo, ela inaugura a possibilidade de criar, reinventar e dar sentido à própria existência. Sobre essa questão, Freire (1996, p.26) diferencia a experiência humana de outra vida animal.

> Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e

> homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a se tornarem capazes de perceber-se inacabados. [...] É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. (Freire, 1996, p.50)

Assim, os seres humanos transcendem a condição de condicionados ao construir um mundo que deixa de ser apenas físico, para ser simbólico, cultural e histórico e nele produzem linguagem, valores, conhecimentos e relações sociais. É no mundo, e em suas relações com ele, que homens e mulheres deixam de apenas viver, para passar a existir de forma consciente, crítica e intencional, passam a entender que a "segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer." (Freire, 1996, p. 69). Nesse sentido, reconhecer-se inconcluso/a é admitir limites, lacunas, ignorâncias, mas, ao mesmo tempo, é abrir-se à possibilidade de aprender, de buscar, de transformar-se, ou seja, dialeticamente entre não saber e querer saber, se construir nas relações com os homens e mulheres, no mundo e com o mundo.

Freire (1996) nos convida a assumir uma postura ética e epistemológica mais humilde e aberta. E, desse modo, conhecer passa a ser um ato de coragem, pois exige enfrentar a própria ignorância sem negá-la. Os/As participantes da pesquisa e o/a pesquisador/a se humanizam, em um processo orgânico que possibilita a construção de saberes não impostos, mas produzidos nas relações com o mundo e com os/as outros/as. Assim, quanto

mais se reconhecem inconclusos/as, mais se tornarão disponíveis ao diálogo, à escuta e à problematização da realidade.

Outro pressuposto balizador da Vivência Dialogante diz respeito ao "pensar certo", aquele que se constitui na articulação indissociável entre reflexão e ação. Como Freire (1996) enfatiza, não se trata de um pensamento anterior à prática, nem separado dela, mas de um movimento que se realiza no próprio fazer.

> Pensar, por exemplo, que o pensar certo a ser ensinado concomitantemente com o ensino dos conteúdos não é um pensar formalmente anterior ao e desgarrado do fazer certo. Neste sentido é que ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele – o pensar certo – é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho. Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é que – fazer de quem se isola, de quem se "aconchega" a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. (Freire, 1996, p. 20, grifo do autor)

Por isso, "pensar certo" é algo que se compartilha, se experimenta e se constrói na vivência cotidiana e real. O "pensar certo" não é, assim, uma técnica neutra, mas um exercício ético e político que exige coerência entre o que se diz e o que se faz. É uma forma crítica de pensar as práticas cotidianas, pois nelas, e por meio delas, revelamos nossos valores e compreensão de mundo nos contextos em que estamos situados. "Pensar certo" não ocorre no isolamento, solitário, fechado em si mesmo/a; ao contrário, é um ato essencialmente comunicante. É um processo

mediado pelo mundo e pelos/as outros/as, no qual sujeitos se encontram para refletir sobre objetos comuns. Essa mediação confere ao pensamento um caráter dialógico, em que diferentes perspectivas se confrontam, se complementam e se transformam mutuamente.

Assim, na Vivência Dialogante, o "pensar certo" se manifesta como prática coletiva, construída no diálogo, na escuta e na problematização da realidade a partir dos sujeitos que dela participam. Constrói-se caminhos, condições para que todos/as (pesquisadores/as e participantes) desenvolvam consciência crítica sobre a realidade estudada, questionando, argumentando e agindo para transformá-la responsavelmente. O "pensar certo", nesse contexto, é inseparável da práxis: é ação refletida e reflexão em ação. É um movimento em que o pensamento não seja apenas dito, mas vivido; um pensamento que se constrói no encontro, na prática e na transformação do mundo.

Outro pressuposto indispensável, é a escuta sensível, pois é necessário que o/a pesquisador/a preste atenção no que é dito pelo/a participante da pesquisa, a partir de uma escuta paciente, atenta e crítica. Percebendo o/a outro/a com sensibilidade, encontrando-se com ele/a, falando com ele/a, chegando até ele/a sem ser opressor/a ‘’e autoritário/a , e isto significa silenciar e estar disponível "à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro" (Freire, 1996, p. 117). Desse modo, é no movimento entre o olhar e o silenciar que a palavra do/a outro/a pode ser dita, falada e, por meio da ética da abertura, viabilizar a Vivência Dialogante.

Com base em Freire (1996, p. 119), escutar transcende uma postura meramente passiva, constituindo-se como uma prática ética e política, pois a "escuta significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para abertura à fala do

outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro." Escutar o/a outro/a revela-se em um exercício complexo, pois implica reconhecê-lo/a como sujeito ativo no processo educativo, uma vez que traz consigo saberes, vivências e referências culturais. Mais importante é entendermos que "não é falando aos outros de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com ele [...]" (Freire, 1996, p.113).

Por fim, o pressuposto freireano que transpassa todo o movimento da Vivência Dialogante, constituindo-se o eixo articulador, é, evidentemente, o diálogo. Estamos nos referindo a um diálogo que não pode excluir o conflito, sem ingenuidade, que problematiza a realidade a partir da experiência, da vivência dos/as participantes da pesquisa, dialeticamente. Só o diálogo aberto e respeitoso poderá trazer à tona as contradições, os conflitos existentes que os/as participantes da pesquisa desvelam com vistas à transformação de sua realidade. Freire problematiza (1979, p. 39):

> E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre -se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de "empatia" entre ambos. Só ali há comunicação.

Ele evidencia que o diálogo é muito mais do que uma simples troca de palavras, pois constitui-se em uma relação ética, humana e política entre sujeitos. No caso da Vivência Dialogante, entre os/as participantes da pesquisa e os/as pesquisadores/as. Na relação dialogante, ninguém é superior/a ao/à outro/a, ambos/as são atuantes do mesmo processo, problematizam a realidade, refletem sobre ela e produzem conhecimentos novos. Esse tipo de diálogo sustenta-se em valores profundamente humanos: amor, esperança, fé e confiança no/a outro/a. Nessa lógica, onde há autoritarismo, imposição ou negação do/a outro/a como sujeito, não há diálogo verdadeiro. Ao contrário, ele exige abertura, escuta e reconhecimento da dignidade do/a outro/a, condição imprescindível para uma comunicação verdadeira e transformadora.

Em síntese, os pressupostos freireanos supracitados constituem-se, e constituíram-se como essenciais para a elaboração da metodologia da Vivência Dialogante, a qual será descrita na próxima seção. O detalhamento da sistematização metodológica engendrada pelas autoras e pelo autor deste trabalho, tendo em vista seu processo de criação, apresenta também desafios.

A Vivência Dialogante: desafio metodológico

Com base nos fundamentos teóricos apresentados, passamos para a materialização da Vivência Dialogante, a ser organizada em dois encontros. Para isso, será necessário elaborar um convite autoexplicativo (de preferência a ser divulgado nos espaços onde circulam os/as futuros/as participantes da pesquisa), para que os interessados/as em participar da Vivência Dialogante

preencham um questionário no *Google Forms i*nformando os dados iniciais para futuro contato e mapeamento. A ideia é que eles/as se disponham compartilhar conosco suas trajetórias escolares, de modo que possamos refletir sobre as incertezas, enfrentamentos, dificuldades, conquistas e avanços. Esse momento contribuirá para reflexões acerca das práticas pedagógicas que permearam a escolarização do público participante.

A primeira Vivência, denominada **"Conhecendo você**", será dividida em dois movimentos: o primeiro será constituído de um roteiro de perguntas que possibilitará o diálogo entre os pares durante o tempo/hora estipulado pelo/a coordenador/a da atividade. O roteiro será composto por 17 perguntas, as quais se referem ao nome da pessoa, o que gosta de fazer, seus medos, sonhos, conquistas, momentos inesquecíveis de felicidade e dificuldade, o que a vida representa para ela, assim como qual objeto simboliza sua trajetória escolar. Após o bate-papo, entre 20 e 30 minutos, entre o/a participante da pesquisa e o/a pesquisador/a, este/a construirão uma forma de apresentar o/a primeiro/a à todos/as os/as demais participantes do encontro.

Esse roteiro de perguntas pessoais possibilitará o estabelecimento de vínculo entre os pares, por meio de uma conversa sem julgamentos e de forma lúdica, como bate papo, estabelecendo uma relação de confiança entre eles. Esperamos que esse momento se fundamente pelo diálogo e pela escuta, de forma horizontalizada, pois não há quem saiba mais, ou menos, apenas pessoas que têm o que falar, considerando as suas diferenças. (Freire, 2011)

No segundo movimento da primeira Vivência Dialogante, os/as pesquisadores/as apresentarão o que foi possível conhecer sobre cada participante da pesquisa, considerando os itens do

roteiro, que poderá ser adaptado de acordo com as necessidades da pesquisa a ser realizada. Cada pesquisador/a fará a apresentação por meio de diversas linguagens: desenho, acróstico, poesia, música, texto, filmagem, dentre outros. Enquanto estiverem expondo, dois/duas relatores/as ou mais, registrarão as palavras-chave que sintetizarão as experiências e trajetórias de cada pessoa e que se tornarão temas geradores para o diálogo no terceiro movimento da pesquisa, parte da segunda Vivência Dialogante.

Esta será denominada por "Sou fazedor/a de minha história", a qual se constituirá também em dois momentos. O primeiro será realizado em círculo e cada participante da pesquisa falará de suas trajetórias a partir do objeto que foi escolhido no encontro anterior. Esses objetos estarão dispostos em uma mala, a qual representará o conjunto de conhecimentos e aprendizagens adquiridas ao longo da vida escolar, profissional, afetiva e emocional. A partir do objeto cada um/a narrará sua trajetória, evidenciando as dificuldades, as aprendizagens, os enfrentamentos, como foi o ingresso e a permanência no curso de licenciatura escolhido, o que conseguiu superar ou não, tendo em vista o que foi mais difícil em seu percurso acadêmico. No momento das narrativas, os/as relatores/as, membros da equipe do projeto, elaborarão as sínteses, destacando os temas geradores do diálogo.

Na segunda parte dessa Vivência, os temas geradores estarão disponíveis também dentro da mala e cada participante escolherá um tema para ser debatido na roda e para continuar narrando sua trajetória. Como síntese, cada um/a escreverá uma palavra que representou as duas Vivências Dialogantes na sua formação enquanto futuro professor ou futura professora.

Ressaltamos que os dois momentos das Vivências Dialogantes, subdivididos em dois movimentos cada, serão gravados em som e áudio, pela relevância de se captar as nuances dos relatos, das expressões e gestos dos/as participantes. Após a coleta das informações, estas serão degravadas e ficarão organizadas em pastas no *drive* do e-mail do projeto e à disposição dos/as pesquisadores/as, destinadas especificamente a essa função, as quais só os/as membros/as da equipe têm acesso.

A análise das informações advindas das gravações da Vivência Dialogante realizadas com os/as participantes da pesquisa, será orientada por uma perspectiva de investigação temática fundamentada no referencial freireano, articulada ao entendimento das trajetórias formativas em busca de seus sentidos e significados, sem reduzi-la a um ato mecânico. Conforme evidencia Freire (1996, p. 11), "por ser um processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, interpenetração dos problemas."

Nesse sentido, a compreensão das trajetórias será realizada a partir da identificação de temas geradores que emergem das narrativas dos/as participantes, realizada por meio de uma metodologia conscientizadora que possibilita desenvolver uma forma mais crítica de pensar o mundo. (Freire, 1996). Essa perspectiva metodológica reconhece que tanto os/as pesquisadores/as quanto os/as participantes são sujeitos do mesmo processo; e, por isso, devem assumir uma postura ativa diante de sua realidade, dizendo-a, refletindo e tomando consciência dela.

Compreendemos, assim como Freire (1996), que não há neutralidade na educação, assim como não há na pesquisa, uma vez que em todo discurso de suposta neutralidade subjaz

intencionalidades. Segundo Freire (1996, p.114), “os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos. Um mesmo fato objetivo pode provocar, numa sub-unidade epocal, um conjunto de temas geradores”; e, noutra, não os mesmos, necessariamente. Há, pois, uma relação entre o fato objetivo, a percepção dos homens e das mulheres sobre ele e os temas geradores.

Ao/À pesquisador/a “[...] importa, na análise que faz no processo da investigação, detectar o ponto de partida dos homens no seu modo de visualizar a objetividade, verificando se, durante o processo, se observou ou não, alguma transformação no seu modo de perceber a realidade.” (Freire, 1996, p. 118). Assim, cabe a ele/a interpretar as trajetórias dos/as participantes da pesquisa em sua complexidade, evidenciar as continuidades, rupturas e ressignificações, em consonância com as questões sociais, históricas e subjetivas que os/as envolvem. A consideração a um modo de análise não linear permitirá refletir sobre as contradições, as transformações vivenciadas, bem como o que precisa ser revisto no que se refere ao processo de formação para e na EJA e a sua relação, ou não, com o ensino superior.

As sínteses dos encontros ocorrerão por meio de temas geradores. Freire (1987, p. 113) ressalta que

> A investigação dos temas geradores ou da temática significativa do povo, tendo como objetivo fundamental a captação dos seus temas básicos, só a partir de cujo conhecimento é possível a organização do conteúdo programático para qualquer ação com ele, se instaura como ponto de partida do processo da ação, como síntese cultural. Daí que não seja possível dividir, em dois, os momentos deste processo: o da

> investigação temática e o da ação como síntese cultural.

Nessa perspectiva, Freire (1987) critica uma compreensão dicotômica, uma vez que não deve ocorrer separação entre a análise da realidade e a ação sobre ela. Pelo contrário, são fatores interdependentes, pois teoria e prática, assim como ação e reflexão fazem parte de um mesmo processo. Por isso, a análise aprofundada da realidade requer intervenção consciente no mundo, e essa ação mobiliza reflexões sobre a realidade. Nessa direção, Passos (2010, p. 388) afirma que

> Paulo Freire busca no grupo de cultura resgatar o sentido de unidade e síntese entre conhecimento e vida que antes fora amordaçada e estilhaçada pela cultura do capital, procurando no universo de palavras da comunidade temas geradores, isto é, "lugares" repletos de sentidos de experiências nucleares para a existência que imantam sentidos cotidianos às vivências.

Subsidiada por essa compreensão, a Vivência Dialogante é uma metodologia de pesquisa formativa, colaborativa e dialógica, na qual participantes e pesquisadores/as se reconhecem como sujeitos, sendo potente do ponto de vista epistemológico e do ponto de vista pedagógico. Contudo, pelo próprio processo de análise crítica que subsidia essa perspectiva metodológica, é necessário descortinar alguns de seus desafios. O fato de considerarmos esse percurso metodológico não elimina algumas assimetrias e contradições, as quais precisamos localizar, pensar sobre e problematizá-las.

Outro desafio refere-se ao diálogo, pois quando uma pesquisa se fundamenta nesse sentido, o/a pesquisador/a ocupa

uma posição diferenciada do que comumente está acostumado/a, não limitando-se a definir um tema a ser pesquisado, um objeto de pesquisa, um problema. Sabemos que ele(a) define objetivos, o percurso metodológico, seleciona os/as participantes, considerando alguns critérios. Depois desses procedimentos, ainda interpreta os dados e, muitas vezes, elabora um relatório final ou um texto final. Contudo, sem a existência e a participação efetiva daqueles/as que auxiliarão para a obtenção de informações e alcance dos objetivos, não há pesquisa.

Na proposta metodológica elaborada e apresentada neste trabalho, defendemos uma relação de horizontalidade, por meio do diálogo como um princípio ético, como um princípio epistemológico. Isso significa que todos os sujeitos envolvidos no processo (participantes e pesquisadores/as), mesmo que ocupem posições diferentes, são importantes e têm o que dizer de suas histórias e conhecimentos, de tal modo que possam participar de igual para igual no debate. E todos/as têm responsabilidades nesse movimento de construção, mas isso não inviabiliza a necessidade de um/a animador/a dos debates (Freire, 1987), alguém que conduza os trabalhos metodologicamente, que oriente e se responsabilize pelo desenvolvimento das ações.

Nesse sentido, é preciso compreender que não se pode confundir diálogo com ausência de uma diretriz porque nós temos um projeto a ser cumprido, objetivos a serem alcançados e a busca por respostas com a pesquisa. Mesmo que o lugar onde pretendemos chegar não nos revele tudo o que, no percurso inicial, esperávamos, ao final do trajeto, este será problematizado de novo. Para os/as pesquisadores/as, as diretrizes são importantes como referência de caminhos a trilhar e, sempre que for necessário, mudar a rota.

Portanto, a proposição da Vivência Dialogante revela um processo formativo para todos/as os/as seus/suas partícipes, presente em sua própria metodologia, pois não há definição rígida em relação a quem ensina, quem aprende e quem pesquisa, quem produz conhecimento, quem interpreta os dados. Nessa proposta, o mais importante é a perspetiva dialógica e epistemológica, em que as posições e funções na pesquisa são relacionais, não são fixas. Os/As participantes, muitas vezes, serão os/as responsáveis em relatar suas experiências, suas trajetórias e o/a pesquisador/a, ao escutá-las terá, nesse momento, o de sistematizar e analisar. Contudo, essa situação não evidencia uma condição hierárquica, de que o/a pesquisador/a está em uma posição superior ao/à do/a participante, mas sim a de que cada um/a tem responsabilidades no processo.

O processo formativo também ocorrerá quando quem participar do processo de pesquisa for provocado/a a analisar o contexto vivido e realizar mudanças, tanto interna quanto externamente, revelando a riqueza de pesquisas dessa natureza. Fundamentando-se nos pressupostos freireanos tratados na seção anterior (“pensar certo”, rigorosidade metódica, inacabamento humano, escuta sensível, criticidade e diálogo), o/a pesquisador/a está em constante formação, assim como seu posicionamento no mundo não é neutro/a; ele/a está inserido/a na realidade que analisa e problematiza, circunscrito a condicionantes, mas não determinado por eles.

Outro elemento a ser considerado são as subjetividades a serem desveladas na relação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, uma vez que serão valorizadas as experiências, as narrativas, os sentimentos, as memórias, as percepções. A imersão do/a pesquisador/a nesse contexto e a emersão de histórias guardadas pelos/as participantes, o que pode ocasionar

muitas interpretações possíveis por parte dos/as envolvidos/as, mas não entendemos como um problema.

Nossa pesquisa terá abordagem qualitativa e a subjetividade será parte desse processo, a qual, nessa perspectiva, não será limite metodológico, pois os caminhos da pesquisa serão traçados - como os dados serão produzidos, organizados e interpretados - a partir da Vivência Dialogante, considerando o que foi exposto anteriormente nesta seção. Essa compreensão contribuirá para que não haja risco de concordarmos com tudo o que foi tratado, sem problematizar as narrativas, transformando-as em consenso. Nessa perspectiva dialógica, considerando a base freireana que a alimenta, o dissenso, a contradição, o conflito e as divergências serão valorizadas e tornar-se-ão potencial para a construção das análises e sínteses das diversas histórias e modos de compreensão dos/as participantes, seja sobre a EJA, como no projeto de extensão desenvolvido por nós e mencionado na Introdução, ou outra temática em que a Vivência Dialogante faça sentido.

Entre o inconcluído e o concluído: caminhos metodológicos que se fazem

Ao retomarmos nosso objetivo inicial, compreendemos que a construção apresentada na Vivência Dialogante foi, e está sendo elaborada, a partir do diálogo entre os pares que nela se imbricam. A perspectiva de inacabamento não se encerra como um modelo, mas como uma proposição metodológica em permanente movimento, que poderá ser desconstruída, reconstruída à medida que for problematizada, coerente com a

perspectiva da inconclusão humana considerada por Freire (1996) em Pedagogia da Autonomia.

A Vivência Dialogante, enquanto uma proposição teórico-metodológica emancipatória, que compreende o conhecimento como construção histórica, social e coletiva, produzido na relação entre os/as pesquisadores/as e os/as participantes da pesquisa que interrogam, problematizam e buscam possibilidades para a transformação da realidade, serão orientados/as pela rigorosidade metódica, a escuta sensível, o pensar certo, a consciência do inacabamento, a criticidade e o diálogo. Essa perspectiva, propõe um movimento investigativo em que pesquisadores/as e participantes se constituem como partes integrantes do processo, adotando uma postura ética, política e epistemológica diante da produção do conhecimento.

A materialização da Vivência Dialogante, organizada em encontros que privilegiam a narrativa, a memória, o diálogo e a problematização, revela caráter formativo emancipador. Ao possibilitar que os/as participantes da pesquisa digam sua palavra, narrem suas trajetórias e reflitam sobre suas experiências, cria-se um ambiente propício à construção de sentidos e à emersão de temas significativos, que não apenas desvelam o objeto de estudo, mas tornam-se temas geradores do diálogo e que também contribuem para a formação dos sujeitos/as envolvidos/as.

Esta proposta metodológica reconhece a pesquisa como prática social comprometida com a transformação da realidade e, nesse sentido, investigar é mais que compreender o mundo, mas, necessariamente, intervir nele de maneira consciente, ética e responsável. Essa compreensão contribui para o desenvolvimento da dimensão emancipatória da pesquisa que amplia as possibilidades de construção de conhecimentos contextualizados e críticos, reconhecidos socialmente.

As possibilidades de diálogo entre todos/as os/as envolvidos/as no processo de pesquisa são pessoas históricas, inacabadas. Portanto, nos pautamos pelas singularidades e subjetividades de cada um/a, os/as quais são importantes para a construção do percurso metodológico e para a realização da pesquisa. Nesse processo, constrói-se vínculos e produz-se conhecimentos, elementos imprescindíveis para a transformação da realidade. Diante disso, com base na práxis transcende-se o mero conhecimento teórico, ou seja, ela se manifesta na ação prática cotidiana dos/as participantes e pesquisadores/as. A práxis é o território fértil onde se semeiam saberes, experiências e vivências e é o espaço-tempo no qual diferentes perspectivas se encontram e se transformam mutuamente.

Por fim, reconhecemos que este estudo não se esgota em si mesmo. Ao contrário, abre caminhos para novas investigações, aprofundamentos e recriações da metodologia em diferentes contextos educativos. Assim, a Vivência Dialogante permanece como um convite à continuidade do diálogo, à reinvenção das práticas investigativas e ao compromisso ético com uma educação e uma pesquisa que seguem se fazendo com os/as outros/as, no mundo, com o mundo e para a transformação dele.

Referências

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática Educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Recife. *In*: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 348-357.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE MINAS GERAIS (FAPEMIG). Edital Nº 011/2022, de 02 de junho de 2022. Apoio a projetos de extensão em interface com a pesquisa. Disponível em: https://fapemig.br/files/Edital-e-Termo-de-Outorga---Fapemig-011%252F2022---Apoio-a-Projetos-de-Extens%25C3%25A3o-em-Interface-com-a-Pesquisa?title=Edital+e+Termo+de+Outorga+-+Fapemig+011/2022+-+Apoio+a+Projetos+de+Extens%C3%A3o+em+Interface+com+a+Pesquisa&url=https://api.site.fapemig.br/wp-content/uploads/2974_FAPEMIG_-_Chamada_Pesquisa_e_Extensao.pdf. Acesso em: 20 set. 2026.

ITUIUTABA. Projeto APQ-04161-22: **Educação de Jovens e Adultos:** Formação Continuada de Professores(as) e reflexões sobre práticas pedagógicas significativas. UFU: Ituiutaba, 2022.

PASSOS, Luiz Augusto. Tema gerador. *In*: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 388-390.

DÍVIDA HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESIGUALDADES RACIAIS E O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Juliana Andrade Rocha

Roberta Kelly de Freitas Lourenço

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como uma modalidade educacional profundamente marcada pelas desigualdades sociais que atravessam a história da sociedade brasileira. Mais do que uma política voltada à escolarização tardia, a EJA expressa a permanência de processos históricos de exclusão que, ao longo do tempo, impediram amplos setores da população de acessar e permanecer na escola, especialmente a população negra e os sujeitos das classes populares. Nesse sentido, compreender a EJA exige reconhecer que sua existência está diretamente relacionada à negação histórica do direito à educação no Brasil.

A sociedade brasileira passou por mais de três séculos de escravidão (estendendo-se do século XVI até o final do século XIX), produzindo profundas desigualdades raciais e educacionais cujos efeitos permanecem presentes na contemporaneidade. Durante o período escravocrata, foi negado o direito à educação à população negra, visto que o acesso à escolarização formal não era concedido a essa parcela da população, excluindo-a dos direitos básicos de cidadania. Mesmo após a abolição da escravidão, em 1888, não houve a implementação de políticas

públicas capazes de assegurar condições efetivas de acesso à educação para a população negra, consolidando um processo histórico de exclusão social e educacional. Dessa forma, as elevadas taxas de analfabetismo e baixa escolarização que historicamente atingem a população negra não podem ser compreendidas como consequência de escolhas individuais, mas como expressão de desigualdades estruturais produzidas historicamente.

Apenas com a Constituição Federal de 1988 a educação passou a ser reconhecida de forma mais ampla como "direito de todos e dever do Estado e da família" (BRASIL, 1988), consolidando avanços importantes na garantia do acesso à educação básica. A Constituição também assegurou a oferta gratuita da educação "para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 1988, art. 208, I), fortalecendo o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos enquanto direito social. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconheceu oficialmente a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da educação básica, representando um marco importante na consolidação do direito à escolarização para sujeitos historicamente excluídos. A LDB assegura "acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria" (BRASIL, 1996, art. 4º, IV) e estabelece que "a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria" (BRASIL, 1996, art. 37). Entretanto, a existência de marcos legais não significou, por si só, a superação das desigualdades historicamente produzidas.

Nessa perspectiva, o conceito de dívida histórica torna-se fundamental para compreender a trajetória da EJA no Brasil.

Trata-se de reconhecer que a exclusão educacional não ocorreu de maneira acidental ou isolada, mas foi construída socialmente por meio de relações de poder atravessadas pelo racismo, pela desigualdade econômica e pela negação de direitos. Como afirma Paulo Freire (2026), a educação não é neutra, estando vinculada às formas de organização da sociedade e às disputas em torno da humanização dos sujeitos. Assim, pensar a EJA implica discutir não apenas acesso à escolarização, mas também questões relacionadas à justiça social, à cidadania e à reparação histórica.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a Educação de Jovens e Adultos a partir da noção de dívida histórica, discutindo as relações entre exclusão educacional, desigualdades raciais e racismo estrutural. Para tanto, adota-se uma abordagem de caráter bibliográfico e histórico-crítico, mobilizando contribuições teóricas de autores como Paulo Freire, Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pierro, Miguel Arroyo e Silvio Almeida, articulando tais reflexões a dados educacionais, legislação e discussões sobre o racismo estrutural na sociedade brasileira.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em uma abordagem histórico-crítica, que busca compreender a Educação de Jovens e Adultos a partir das relações entre desigualdades sociais, raciais e educacionais produzidas historicamente no Brasil. Para a construção das análises, foram mobilizadas produções teóricas sobre EJA, desigualdades raciais e racismo estrutural, bem como documentos legais e dados educacionais publicados por órgãos oficiais, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O texto está organizado em dois momentos principais. Inicialmente, discute-se a constituição histórica da EJA no Brasil, evidenciando a relação entre exclusão educacional e desigualdades raciais. Em seguida, discutem-se as permanências das desigualdades raciais na EJA contemporânea, evidenciando os impactos do racismo estrutural nas trajetórias escolares dos sujeitos.

A dívida histórica da EJA e a exclusão da população negra

Quando refletimos sobre a história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil percebemos que essa modalidade é atravessada por uma profunda desigualdade histórica, marcada por processos sistemáticos de exclusão social e racial. Nesse sentido, o conceito de "dívida histórica" não se configura como uma metáfora retórica, mas como uma categoria analítica que expressa a negação histórica do direito à educação, especialmente à população negra. Na perspectiva de Paulo Freire, a educação constitui-se como prática fundamental de humanização, sendo sua negação uma forma de manutenção das relações de opressão (FREIRE, 2026).

Desde o período colonial[2], o acesso à educação foi estruturado de forma excludente. A população negra, submetida ao regime escravocrata por mais de três séculos (aproximadamente de 1530 até 1888), foi deliberadamente impedida de acessar processos formais de escolarização.

[2] O período colonial brasileiro corresponde ao tempo em que o território do Brasil esteve sob domínio de Portugal, indo de 1500 (chegada dos portugueses) até 1822 (Independência do Brasil).

Durante o período escravocrata brasileiro, a população negra era juridicamente tratada como propriedade, sendo sistematicamente excluída do acesso a direitos fundamentais, entre eles a educação. Nesse contexto, a alfabetização era percebida como potencialmente subversiva, uma vez que possibilitava o desenvolvimento de consciência crítica e o acesso a conhecimentos que poderiam tensionar as relações de dominação vigentes. Conforme argumenta Paulo Freire, "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1989, p.9), indicando que o acesso à linguagem escrita amplia a compreensão da realidade e das relações sociais.

Nesse sentido, a alfabetização ultrapassa o domínio técnico da leitura e da escrita, configurando-se como possibilidade de compreensão crítica do mundo e de intervenção na realidade (FREIRE, 2026). Tal perspectiva ajuda a compreender por que, em uma sociedade baseada na exploração e na submissão, o ensino a pessoas escravizadas foi, em muitos contextos, proibido ou desencorajado. Como apontam estudos sobre a escravidão e a educação da população negra no Brasil, a ordem escravocrata estruturou-se também por meio do controle do acesso à instrução e à escolarização, restringindo a circulação do conhecimento entre a população escravizada e reforçando mecanismos de dominação social (Chalhoub, 1990; Bastos, 2016).

Mesmo após a abolição formal da escravidão, em 1888, não houve a implementação de políticas públicas que garantissem a inserção da população negra no sistema educacional. Ao contrário, o período pós-abolição foi marcado por uma ausência de ações estatais que assegurassem direitos básicos.

A exclusão da população negra no Brasil não se manifestou apenas pela negação formal de direitos, mas também

pelas barreiras simbólicas e sociais presentes nos espaços cotidianos. Durante décadas, negros e negras enfrentaram dificuldades para ocupar lugares socialmente associados ao prestígio, ao poder e à ascensão social, sendo frequentemente alvo de olhares de estranhamento e discriminação em ambientes considerados "não pertencentes" a eles, como clubes, espaços de lazer, centros comerciais e instituições educacionais. Nesse contexto, a escola também se constituiu historicamente como um espaço marcado por desigualdades raciais. Mais do que um local de aprendizagem, a instituição escolar representava a possibilidade de mobilidade social, acesso ao conhecimento e reconhecimento social, elementos historicamente restritos à população negra. Assim, muitos sujeitos negros passaram a carregar o receio de ocupar esses espaços, não por incapacidade, mas pelo peso histórico de uma sociedade que constantemente lhes sinalizava que aquele não era o seu lugar. Trata-se de um processo construído socialmente, atravessado pelo racismo estrutural e pela naturalização da exclusão, que contribuiu para afastar gerações inteiras da escolarização formal. Como afirma Sérgio Haddad, "a história da educação de jovens e adultos no Brasil é marcada muito mais por ausências do que por presenças efetivas do Estado" (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 119).

Essa exclusão histórica se materializa nos indicadores educacionais ao longo do século XX. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística indicam que, no Censo de 1940, aproximadamente 55% da população brasileira com 15 anos ou mais era analfabeta. Ainda que os dados da época não apresentassem recorte racial detalhado como os atuais, estudos posteriores demonstram que o analfabetismo atingia de forma mais intensa a população negra e pobre, evidenciando a herança do processo escravocrata. Em análise sobre o tema, Maria Clara Di Pierro (2005) analisa que a baixa escolaridade da população

jovem e adulta brasileira está vinculada a processos históricos de exclusão educacional, articulados às desigualdades sociais e raciais.

Mesmo com a criação de campanhas e programas ao longo do século XX, as respostas do Estado foram, em grande medida, insuficientes ou marcadas por uma perspectiva compensatória. Nesse sentido, na crítica freiriana, as práticas educativas que reduzem os sujeitos a recipientes passivos contribuem para a manutenção das desigualdades, uma vez que "a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante" (Freire, 2026, p.80). Conforme apontado em estudo anterior (Rocha, 2016), as campanhas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil apresentaram caráter descontínuo, sendo frequentemente interrompidas ou reformuladas a cada mudança de governo, o que evidencia sua fragilidade enquanto política de Estado e sua dificuldade de consolidação como direito efetivo.

Além disso, abordagens reducionistas indicam processos educativos descolados da realidade dos sujeitos e tendem a reproduzir a exclusão, ao invés de superá-la. Nesse sentido, Paulo Freire afirma que "transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador" (Freire, 1996, p. 33), indicando que práticas descoladas da realidade dos sujeitos tendem a esvaziar o potencial emancipatório da educação.

A noção de dívida histórica se fortalece quando articulada ao conceito de racismo estrutural. De acordo com Silvio Almeida, "o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo 'normal' com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares" (Almeida, 2019, p. 27).

Nessa mesma direção, Djamila Ribeiro (2019), em *Pequeno manual antirracista*, ressalta que o racismo estrutura as relações sociais produzem desigualdades que não podem ser compreendidas como episódios isolados ou meramente individuais. Essa compreensão permite interpretar os dados educacionais não como consequências do acaso, mas como expressão de uma estrutura que historicamente excluiu determinados grupos do acesso aos direitos sociais, entre eles a educação.

Dados mais recentes confirmam a permanência dessas desigualdades. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, "as taxas de analfabetismo são mais elevadas entre pessoas pretas ou pardas e entre os mais pobres" (IBGE, 2022, p. 6). No mesmo sentido, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira aponta que a EJA atende majoritariamente sujeitos em situação de vulnerabilidade social, evidenciando seu papel como política voltada a reparar desigualdades históricas (INEP, 2021).

Diante desse cenário, a EJA não pode ser compreendida apenas como uma modalidade educacional destinada a suprir lacunas individuais de escolarização, tampouco como uma ação pontual de alfabetização orientada por demandas imediatas do mercado de trabalho ou por interesses utilitaristas. Historicamente, muitas iniciativas voltadas à EJA assumiram um caráter instrumental, voltadas à formação de mão de obra minimamente qualificada ou à ampliação de contingentes eleitorais, sem um compromisso efetivo com a garantia do direito à educação em sua dimensão plena. Essa perspectiva reduz a educação a uma função adaptativa, desconsiderando as trajetórias dos sujeitos e as condições estruturais que produziram sua exclusão.

Nessa direção, Paulo Freire (2026) defende o reconhecimento dos diferentes saberes produzidos pelos sujeitos o que exige o reconhecimento das experiências e conhecimentos construídos pelos sujeitos da EJA, em contraposição a abordagens que os tratam como portadores de déficits. Em contraposição, a EJA deve ser compreendida como uma política pública de caráter permanente, vinculada à promoção da cidadania e à efetivação de direitos, exigindo ações que ultrapassem intervenções fragmentadas e descontinuadas. Trata-se, portanto, de reconhecer a EJA como espaço de formação humana integral, comprometido com a construção de sujeitos críticos e com o enfrentamento das desigualdades sociais e raciais historicamente produzidas.

Trata-se de um campo profundamente marcado por disputas sociais, no qual se evidencia a necessidade de políticas públicas que assumam um caráter reparador. Segundo Sérgio Haddad (2007), a Educação de Jovens e Adultos evidencia as profundas desigualdades sociais brasileiras e a histórica negação do direito à educação para amplos setores da população.

Assim, reconhecer a existência de uma dívida histórica implica deslocar o debate da responsabilização individual para a análise das estruturas sociais que produziram e mantêm a exclusão. Nesse sentido, a EJA se configura como espaço estratégico para a construção de práticas educativas comprometidas com a justiça social, exigindo políticas consistentes e práticas educativas comprometidas com o enfrentamento das desigualdades raciais historicamente produzidas. Nessa perspectiva, a educação, conforme propõe Paulo Freire, deve ser compreendida como prática de liberdade, comprometida com a transformação das condições que produzem a exclusão (FREIRE, 2026).

Embora essas desigualdades tenham raízes históricas profundas, seus efeitos permanecem presentes na realidade educacional contemporânea. No contexto da Educação de Jovens e Adultos, a permanência de trajetórias escolares interrompidas, associadas às desigualdades sociais e raciais, evidencia que a exclusão educacional não pertence apenas ao passado, mas continua estruturando o acesso e a permanência de determinados grupos sociais na escola.

A permanência das desigualdades raciais na EJA contemporânea

Embora a ampliação do acesso à educação básica tenha representado avanços importantes nas últimas décadas, as desigualdades raciais continuam atravessando a realidade educacional brasileira. No caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa questão torna-se ainda mais evidente, uma vez que o público atendido pela modalidade é composto, em sua maioria, por sujeitos pertencentes às classes populares e, de forma significativa, pela população negra. Dados do Censo Escolar indicam que a EJA atende majoritariamente estudantes pertencentes às classes populares, sendo significativa a presença de estudantes pretos e pardos na modalidade. O fato evidencia que a EJA permanece diretamente vinculada às desigualdades sociais e raciais produzidas historicamente no Brasil, que impactaram a exclusão educacional, permanecendo na atualidade, evidenciando a não superação da dívida histórica da educação brasileira.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo IBGE em

2022, a taxa de analfabetismo entre pessoas pretas e pardas com 15 anos ou mais permaneceu significativamente superior à registrada entre pessoas brancas. Enquanto entre pessoas brancas a taxa era de 3,4%, entre pessoas pretas e pardas o índice alcançava 7,4%, mais que o dobro do percentual observado entre a população branca, evidenciando a permanência de profundas desigualdades raciais no acesso à escolarização (IBGE, 2022). Essa desigualdade não pode ser compreendida de forma isolada, pois está diretamente relacionada às condições materiais de vida, às desigualdades de renda, ao acesso precário a direitos sociais e aos efeitos do racismo estrutural na sociedade brasileira. Conforme afirma Almeida (2019), o racismo integra a própria organização social, manifestando-se de forma sistemática nas instituições, inclusive nas instituições escolares.

Nesse contexto, muitos sujeitos chegam à EJA após trajetórias marcadas por sucessivas experiências de exclusão. Entre os fatores mais recorrentes encontram-se o ingresso precoce no mercado de trabalho, a necessidade de contribuir financeiramente com a família, as dificuldades de acesso à escola por localização, a evasão motivada por condições socioeconômicas e as experiências de discriminação racial vivenciadas ao longo da escolarização. Tais trajetórias revelam que o afastamento escolar não decorre de desinteresse individual, mas de condições estruturais que historicamente dificultaram a permanência de determinados grupos sociais na escola.

Além disso, é importante reconhecer que o racismo também se manifesta no interior das instituições educacionais, muitas vezes de forma silenciosa e naturalizada. Currículos centrados em referências eurocêntricas, ausência de representatividade negra nos conteúdos escolares, baixas expectativas em relação ao desempenho dos estudantes e práticas

pedagógicas descontextualizadas podem contribuir para processos de desmotivação, invisibilização e exclusão. Conforme destaca Nilma Lino Gomes, “a escola aparece em vários depoimentos como um importante espaço no qual também se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra” (gomes, 2003, p. 171), evidenciando que o espaço escolar não é neutro, podendo tanto reproduzir desigualdades raciais quanto contribuir para seu enfrentamento.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um importante avanço no enfrentamento do racismo no campo educacional ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas brasileiras. A legislação estabelece:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
>
> § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
>
> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.” (Brasil, 2003).

Além disso, a lei determina que “o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’” (Brasil, 2003), reforçando a necessidade de valorização da história, da cultura e das lutas da população negra no contexto educacional.

A legislação evidencia o reconhecimento de que o currículo escolar não é neutro e que a invisibilização histórica da população negra constitui também uma forma de exclusão educacional. Contudo, apesar dos avanços legais, sua implementação ainda enfrenta desafios relacionados à efetivação dessas políticas no cotidiano escolar, à organização curricular e à permanência de práticas pedagógicas eurocentradas.

No caso da EJA, essas questões assumem características específicas, pois os estudantes carregam marcas acumuladas de exclusão social e educacional. Muitos retornam à escola após anos afastados do ambiente escolar, trazendo consigo sentimento de insegurança, vergonha, medo do fracasso e dúvidas sobre a própria capacidade de aprender, produzidos por trajetórias escolares marcadas pela exclusão e pela desvalorização social. Isso evidencia que a exclusão educacional não se limita ao afastamento físico da escola, mas também produz marcas subjetivas que atravessam a relação dos sujeitos com o conhecimento e com o espaço escolar.

Essa realidade exige que a EJA seja compreendida para além da perspectiva de aceleração escolar ou certificação. Trata-se de reconhecer a modalidade como espaço de reconstrução de trajetórias interrompidas e de fortalecimento da cidadania. Nessa direção, a educação assume papel fundamental na ampliação das possibilidades de participação social dos sujeitos, especialmente daqueles historicamente excluídos do acesso aos direitos básicos. Como afirma Paulo Freire, a educação precisa contribuir para que

os sujeitos desenvolvam uma leitura crítica do mundo e compreendam sua inserção nas relações sociais. Nessa perspectiva:

> Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica. (Freire, 2026, p. 98).

Assim, a educação ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e passa a constituir-se como prática de reflexão crítica sobre a realidade social.

Ao mesmo tempo, torna-se necessário reconhecer que a permanência das desigualdades raciais na EJA evidencia limites históricos das políticas educacionais brasileiras. Ainda que tenham ocorrido avanços legais importantes, como o reconhecimento da EJA como modalidade da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a implementação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, persistem desafios relacionados à efetivação dessas políticas no cotidiano escolar.

Dessa forma, compreender a EJA na contemporaneidade implica reconhecer que as desigualdades raciais não pertencem apenas ao passado, mas continuam estruturando oportunidades, trajetórias escolares e formas de acesso ao conhecimento. Nesse

cenário, a modalidade assume um papel estratégico no enfrentamento dessas desigualdades, exigindo políticas públicas comprometidas com a justiça social e racial, bem como práticas educativas voltadas ao reconhecimento das trajetórias e dos saberes dos sujeitos historicamente excluídos.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar Educação de Jovens e Adultos (EJA) à luz da noção de dívida histórica a partir dos dados coletados e das discussões realizadas, foi possível constatar e compreender que essa modalidade não pode ser reduzida a uma política compensatória voltada à correção de trajetórias escolares interrompidas. Ao contrário, trata-se da expressão concreta de um processo histórico de negação do direito à educação, que atingiu de forma mais intensa a população negra e os sujeitos das classes populares. Essa exclusão, longe de ser um fenômeno do passado, permanece inscrita nas desigualdades educacionais contemporâneas, evidenciando a permanência de estruturas sociais marcadas pelo racismo e pela desigualdade.

Nesse contexto, a EJA se configura como um espaço estratégico de enfrentamento dessas desigualdades, desde que compreendida como direito e não como concessão. Reconhecer a existência de uma dívida histórica implica deslocar o foco do indivíduo para as condições estruturais que produziram a exclusão, exigindo a construção de políticas públicas que assumam um caráter efetivamente reparador.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA assumem papel fundamental no enfrentamento das

desigualdades sociais e raciais historicamente produzidas, demandando uma postura ética, política e crítica, capaz de reconhecer os sujeitos em sua historicidade e de problematizar as desigualdades que atravessam suas trajetórias. Como nos lembra Paulo Freire, “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 1996, p. 30), o que implica compreender o processo educativo como espaço de transformação social.

Contudo, é fundamental destacar que essa perspectiva não pode ser reduzida a discursos meritocráticos ou individualizantes. A transformação das trajetórias dos sujeitos da EJA não depende exclusivamente de esforço individual, mas da construção coletiva de condições mais justas. Como afirma Paulo Freire, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho” (FREIRE, 2026), reforçando o caráter coletivo e político da educação.

Assim, pensar a EJA a partir da dívida histórica implica assumir um compromisso com uma educação que vá além da escolarização formal. Trata-se de construir práticas pedagógicas que reconheçam os sujeitos em sua dignidade, enfrentem as desigualdades raciais e sociais e contribuam para a efetivação do direito à educação como condição para a justiça social.

Em síntese, a EJA não é apenas um espaço de retorno à escola, mas um campo de luta por direitos historicamente negados. Assim, a EJA reafirma-se como espaço estratégico de luta pelo direito à educação e pelo enfrentamento das desigualdades historicamente produzidas na sociedade brasileira.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

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

BASTOS, Maria Helena Camara. *A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios dispersos de instrução, leitura e escrita (séculos XVI ao XIX).* Cadernos de História da Educação, Uberlândia, v. 15, n. 2, p. 743-768, 2016.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 22 jun. 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 3/2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 93. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In: BRASIL. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

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

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 197-211, maio/ago. 2007.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IBGE. *PNAD Contínua: Educação 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2021: resumo técnico*. Brasília: INEP, 2022.

INEP. *Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2024*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2025. Disponível em: Resumo Técnico do Censo Escolar 2024. Acesso em: 6 maio 2026.

ROCHA, Juliana Andrade. *Políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos em Uberlândia-MG (1990/2008)*. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Regional

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (UNIFAL-MG). *Conteúdos étnico-raciais abordados em livros didáticos do Novo Ensino Médio ainda apresentam lacunas, aponta pesquisa de iniciação científica*. Alfenas, 2024. Disponível em: Portal UNIFAL-MG. Acesso em: 8 maio 2026.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ENTRE O PASSADO E O PRESENTE NO PONTAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 1935–2025

Lucas Batista Mendes Borges
Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro

"Educação de Jovens e Adultos: formação continuada de professores(as) e reflexões sobre práticas pedagógicas significativas": eis o nome que define o campo de ação de um projeto desenvolvido no *campus* Pontal da Universidade Federal de Uberlândia, com financiamento da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (2023–5). O projeto é uma instância privilegiada de experimentação e sistematização de ideias. Por meio de encontros de professoras/professores do nível Educação de Jovens e Adultos (EJA), busca articular teoria e prática, promovendo momentos de formação nos quais o diálogo é *a* ferramenta de construção coletiva. Vê-se que o professorado, quando envolvido em processos de reflexão crítica sobre suas práticas, é capaz de reinventar o cotidiano pedagógico.

O projeto se apresenta como reação, resposta, que traduz uma proposição de enfrentamento dos desafios com algum grau de inovação. É uma tentativa de apresentar alternativa metodológica que respeite a diversidade discente e fortaleça a identidade docente, pondo em perspectiva o sentido político e social do trabalho educacional escolar.

A realização do projeto em Ituiutaba, Minas Gerais, é sintomática de um passado educacional marcado por iniciativas e realizações voltadas à educação de adultos; e, mais que isso, o sentido político-social que assume está nos primórdios da oferta

de tal modalidade educacional no Pontal do Triângulo Mineiro. Dessa forma, pensamos que, à compreensão da EJA em Ituiutaba no presente, pode ser de valia, em perspectiva de articulação, o entendimento de sua história na educação do município. É possível vislumbramos transformações institucionais e movimentos de expansão, mesmo com retração de políticas públicas e desconfiguração de projetos voltados a uma massa adulta trabalhadora: milhares que chegaram à idade adulta sem escolarização formal, ocupando posições "inferiores" na escala social e carentes de cidadania. Simultaneamente, é possível apontarmos agentes da EJA em seus primórdios: alunado e professorado, movimentos sociais, igrejas e organizações comunitárias. Por meio de práticas e saberes cotidianos, resistiram e inventaram modos de ensinar e aprender fora dos itinerários escolares formais (Arroyo, 2011; Paiva, 2003).

Eis, então, o objeto de reflexão deste capítulo: os vínculos entre passado e presente da EJA em Ituiutaba. Procuramos revolver fatos históricos que permitissem reconstruir marcos, antecedentes e consequentes, sobretudo no intervalo 1935–85: criação da primeira escola noturna gratuita da cidade pelo movimento negro e sua evolução para escola municipal; oferta de cursos de Madureza e projetos de alfabetização de adultos na perspectiva de Paulo Freire; ensino Normal noturno; e Movimento Brasileiro de Alfabetização: a "política pública" de educação de adultos proposta pelo governo militar. Nessa contextualização, podemos ver elos do presente da EJA no projeto referido acima com seu passado.

A EJA no século XX

A partir da década de 30, com a aceleração do processo de industrialização e urbanização, o problema do analfabetismo passou a provocar respostas mais visíveis do Estado e de setores da sociedade. No contexto do Estado Novo e após, emergiram campanhas e dispositivos institucionais voltados à instrução de adultos, embora muitas vezes orientadas por finalidades que combinavam modernização econômica e controle social.

A Campanha Nacional de Educação de Adultos (final dos anos 40) e iniciativas similares procuraram reduzir índices de analfabetismo que se tornaram, internacionalmente, um vexame (Paiva, 2003). Do fim da década de 50 em diante, projetos ligados a movimentos populares articularam alfabetização e consciência política. Exemplos são o Movimento de Cultura Popular (Recife) e o Movimento de Educação de Base (nacional), vinculado a setores progressistas da Igreja Católica. Propuseram práticas de ensino que visaram mais que à decodificação e depreensão do sentido literal da escrita: alfabetizar era habilitar à leitura crítica do mundo, à organização comunitária e à intervenção política. Alinhado nessa perspectiva, estava Paulo Freire, então praticando e desenvolvimento sua metodologia de alfabetização: a pedagogia dos temas geradores (Freire, 1987). Centrada na problematização dos universos concretos dos sujeitos, transformou o sentido da alfabetização em projeto de emancipação.

Todavia, o golpe civil-militar de 1964 reprimiu essas formas populares de alfabetização, para impor o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967. Era uma concepção de alfabetização em massa voltada à

instrumentalização produtiva e integração disciplinadora de famílias e indivíduos no novo modelo econômico e político autoritário. De fato, as estatísticas de matrícula aumentaram; mas numerosos estudos críticos apontam ações, em grande medida, de efeitos superficiais sobre a aprendizagem e alienadoras em vez de levar ao desenvolvimento crítico (Soares, 2002; Beisiegel, 1998). Em outras palavras: alfabetizar sem problematizar e sem construir sujeito crítico significou reproduzir novas formas de dominação.

A reabertura política e o processo de redemocratização, que culminaram na Constituição de 1988, trouxeram um novo marco normativo: a educação passa a ser reconhecida como direito social e dever do Estado, e a EJA começa a ganhar legitimidade jurídica e programática. A nova Lei Maior consagra princípios que tencionam a ideia de educação como mercadoria: universalidade, gratuidade e finalidade formativa aparecem com força renovada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996) estabeleceu parâmetros para a organização da EJA como modalidade da educação básica, sinalizando a necessidade de currículos e metodologias específicas para públicos adultos e jovens fora da sequência escolar regular (Brasil, 1996).

Esses marcos legais foram fundamentais para se afirmar a EJA como campo de políticas públicas e de produção de conhecimentos educacionais. Trata-se de um cenário histórico que se replicou em âmbito municipal, ao menos se julgarmos pelo caso de Ituiutaba, a cidade que — vale frisar — abriga o projeto de extensão aqui apresentado. Por outro lado, esse caso tem suas peculiaridades, elementos históricos que singularizam a história da EJA.

Movimento negro e EJA: o caso do Pontal do Triângulo Mineiro

Associada de imediato ao evento da Lei Áurea, a data 13 de maio evoca um povo e sua luta para ter vida subjetiva, corporal e material com dignidade e respeito (sempre sujeitada a preconceito, discriminação e violência) e para anular a desigualdade social (sempre marcada pela opulência). Nos anos 30, braços fortes do movimento negro em São Paulo se ramificaram rumo à divisa com o oeste de Minas Gerais, onde estão cidades como Uberaba e Uberlândia, mais próximas da divisa. Antes de 1935 já estava em Ituiutaba também, onde foi representado pela Legião Negra. Esta representava a gente escravizada que, uma vez alforriada, teve de se organizar para sobreviver de mãos vazias e pés descalços no meio urbano, pois deixaram as fazendas onde viviam. Constituíram um movimento que, nas primeiras décadas do século XX, se firmou. Entenderam que coletividade associada podia interferir "no comportamento de seus membros, educando-os para vida associativa no mundo urbano" (Vilela, 2012, p. 61).

Organizada assim, a população negra se lançou em defesa de seus interesses e aspirações, possibilidade lhes negada até então por serem "sujeitos à margem do sistema e privados de condições de acesso aos benefícios sociais" (até hoje); puderam tentar "garantir espaços negados a eles pela sociedade" (Vilela, 2012, p. 60). Das ações executadas, uma foi tratar logo de criar condições de escolarização. Em 1937, o prefeito de Ituiutaba coronel Adelino de Oliveira Carvalho acatou a demanda da Legião Negra, criando "a Escola 13 de Maio para suprir a necessidade de escolarização da população negra que trabalhava durante o dia, pois à época a cidade não oferecia oportunidade

de escolarização a essa parcela populacional". Em 1941, via decreto-lei 73, de 25 de novembro, a prefeitura encampou a escola, para recriá-la como primeira instituição primária urbana municipal, com o nome de Escola Municipal Machado de Assis (Vilela, 2012, p. 60).

Na década de 50, a eventual oferta de educação de adultos na escola Machado de Assis foi acrescida da oferta particular, anunciada pelo Ginásio São José; era um curso de Madureza.

> Um grupo de professores do Ginásio São José vai iniciar, no próximo dia 1.º de Julho, um curso noturno e intensivo de Madureza (art. 91), a ser realizado em dois anos. Todas as pessoas interessadas, que tenham um preparo de admissão, poderão se inscrever. O curso de Madureza é o curso ginasial para maiores de 17 anos, realizado em dois apenas. Neste ano serão lecionadas 5 disciplinas. A época dos exames será outubro ou fevereiro. Acham-se abertas as matrículas na Secretaria do Ginásio, onde poderão ser prestadas quaisquer informações sobre o assunto. A Diretoria (Folha de Ituiutaba, 1957, p. 1).

O texto do anúncio nos leva a algumas reflexões na perspectiva da história da EJA. Percebemos a ênfase na rapidez ("intensivo", "dois anos") e na adequação à demanda ("noturno"), ou seja, visava à classe trabalhadora. Aqui, podemos pensar em pessoas empregadas que sabiam ler e escrever, mas não tinham diploma (que podia lhes trazer ganhos salariais); trabalhadoras analfabetas do emprego doméstico (que podiam almejar outras oportunidades de emprego), donas de casa que se casaram analfabetas ou com pouco estudo e resolveram obter o diploma etc. Além disso, dada a data do anúncio, mês de junho, podemos inferir que o curso de

Madureza se iniciaria em julho para atrair quem perdeu a época de matrícula do início do ano. Afinal de contas, não era parte do calendário regular. Justamente por isso podemos cogitar que o curso era, também, uma forma de a escola garantir renda extra no segundo semestre, ocupando salas ociosas no período noturno.

Essa oferta do curso de Madureza no meio do ano confirma que o Ginásio São José seguia uma lógica de atender demandas, preenchendo lacuna que a escola municipal não conseguia suprir (as vagas eram limitadas e anuais). Haja vista que Ituiutaba era — é — um município de produção, sobretudo, agrícola e que nos anos 50 as lavouras de arroz eram a base da economia (Ribeiro, 2010), devemos cogitar que a oferta semestral se alinhava com o ciclo da produção (plantio e colheita). Meados do ano eram tempo de: inverno, festas populares, entressafra e preparação para um novo ciclo anual de produção. Assim, o anúncio chegava ao leitorado nesse momento de "balanço", de ponderação sobre decisões a serem tomadas para o semestre seguinte, a exemplo da decisão de voltar a estudar. Por fim, ao começar em julho, a escola reforçava a promessa de celeridade, o que "vendia" uma ideia de recuperação rápida do tempo perdido. Era um apelo emocional forte para adultos que já trabalhavam, mas com um senso de estagnação em uma economia que começava a exigir mais escolarização (industrialização e mecanização agrícola).

Devemos ressalvar que o curso não diplomava diretamente; antes, preparava para uma prova oficial do estado. Isso reforça o caráter pragmático: não se tratava de vivências escolares, mas sim de treinamento para o exame (mais ou menos como ao atual cursinho). Também importa dizer que se tratava de curso voltado a quem podia pagar. Havia uma demanda, e o

Ginásio São José se aproveitou da ausência do Estado para se capitalizar ainda mais. Ao abrir um curso noturno, o Ginásio São José não apenas buscava novas receitas, mas também consolidava sua hegemonia educacional na região. A menção a um artigo de lei dava legitimidade e credibilidade ao curso, de tal modo que o anúncio tem a feição de um documento formal, um tipo de edital, que lhe atribui uma aura de garantia de que o diploma teria valor oficial. Isso sem contar a marca *Ginásio São José*, então uma instituição de prestígio cultural e influente na sociedade; e nela se impunha a dualidade que marca a educação no país: a elite jovem frequentava o curso regular de dia; a classe trabalhadora pagava para recuperar o tempo perdido estudando à noite.

Planos de alfabetização popular

A sociedade de Ituiutaba buscou alternativas para enfrentar o déficit de vagas e o avanço do analfabetismo na zona urbana. As respostas variavam da criação de salas de alfabetização de adultos ao uso de tecnologias da época, como o rádio. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 presumisse que empresas oferecessem Ensino Primário em suas dependências, este estudo não encontrou registros dessa prática no município. Por outro lado, a autonomia de ensino permitida pela mesma lei estimulou outros setores sociais. Um exemplo notável foi a União Estudantil Ituiutabana, cuja gestão iniciada em abril de 1963 incluiu em suas metas o combate direto ao analfabetismo e o suporte material a estudantes carentes. Com isso, assumia funções que se assemelhavam à de assistência escolar com provimento de pessoal (leigo).

> O plano de ação consiste do seguinte: 1) curso de alfabetização de adultos, com organização e manutenção através de uma consequente campanha destinada a conseguir sua oficialização municipal ou estudantil: 2) a campanha do estudante pobre é, positivamente, outro alvo importantíssimo do programa a ser cumprido na nova gestão, que visa a angariar fundos, que se destinarão à aquisição de materiais escolares para alunos do curso primário, de modo geral [...] (Santos, 3 abr. 1963, p. 6).

Conforme podemos ler, a iniciativa estava enraizada nas práticas do movimento estudantil de Ituiutaba, mas buscava se expandir para a sociedade civil por meio de campanhas de mobilização. Tal esforço tinha uma natureza ideológica, uma vez que exigia trabalho de convencimento de autoridades públicas sobre a relevância da causa. O objetivo ia além da prática da alfabetização em si; se buscava validação institucional que, provavelmente, garantiria infraestrutura ou recursos para projetos estudantis. O foco da ação sugere que a carência educacional entre adultos era vista como problema mais urgente do que o ensino infantil. A este, o suporte estudantil se voltava ao auxílio material, focando na coleta e distribuição de suprimentos escolares para os alunos carentes das escolas primárias.

A iniciativa da união estudantil se somava ao trabalho desenvolvido pelos grupos escolares e líderes políticos, a exemplo do então vice-prefeito Samir Tannus. O político atuava na captação e distribuição de suprimentos escolares para instituições de ensino. Uma dessas ações, reportada pela Folha de Ituiutaba (27 ago. 1960), indica a existência de frentes voltadas ao ensino de adultos na época. Segundo esse registro, Tannus obteve no Ministério da Educação e Cultura um volume significativo de obras didáticas e informativas destinadas

especificamente aos estudantes matriculados nas salas de alfabetização de adultos da cidade.

A esse cenário se aliava a proposta de um curso de alfabetização via rádio proveniente de Uberaba, MG. Liderado por César Vanucci, redator do jornal Correio Católico e coordenador-geral da "Rádio-Ginásio", o projeto era um método educacional inovador então. Em março de 1964, Vanucci esteve em Ituiutaba, para promover essa iniciativa, que contava com o respaldo da presidência de João Goulart e do Ministério da Educação. O objetivo era ofertar tanto o curso ginasial regular quanto o curso de Madureza com duração de dois anos, voltados especificamente para homens maiores de 15 anos que já tinha Ensino Primário completo. A proposta mobilizou educadores locais no esforço de viabilizar o projeto.

> Da estada do jornalista Vanucci na cidade resultaram algumas providências da maior importância para a instituição desses cursos [de rádio] em Ituiutaba, tais como: escolha do coordenador municipal [...] o prof. Paulo dos Santos, diretor do Educandário Ituiutaba e, dos contactos mantidos pelo coordenador regional [Vanucci] com os diretores de estabelecimento de ensino médio locais e com educadores ficou assegurada a cooperação destes nessa cruzada de cultura a valorização do homem (Folha de Ituiutaba, 15 mar. 1964, p. 1).

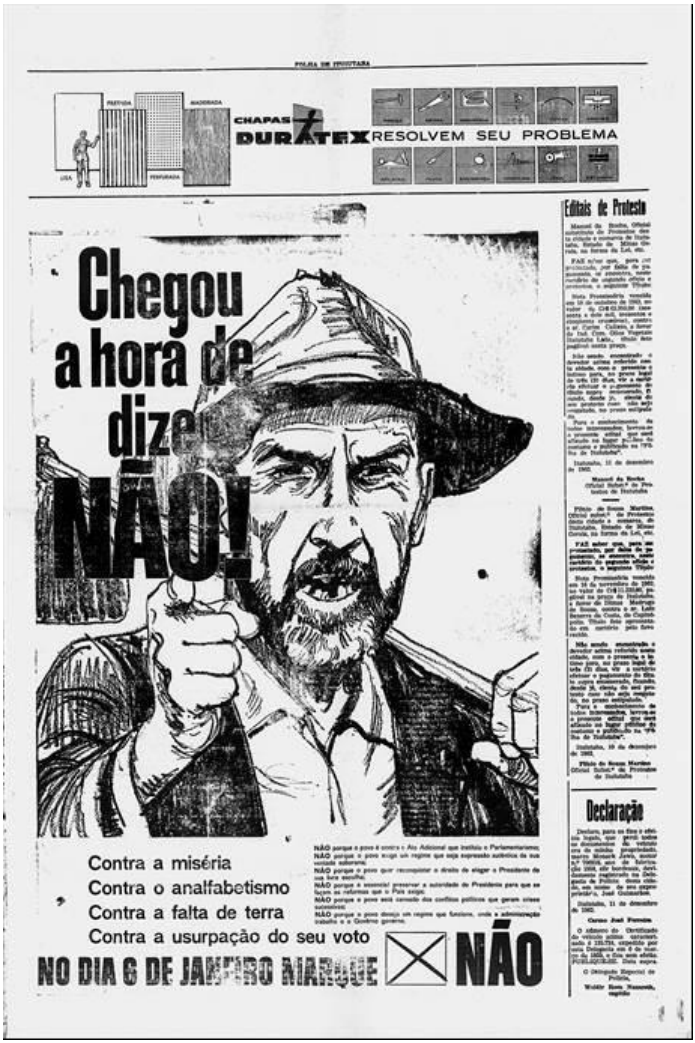
Contudo, é possível que o alcance efetivo da rádio na cidade seria reduzido, uma vez que o crescimento demográfico local era impulsionado por migrantes rurais majoritariamente analfabetos (Silveira, 2014) — público que não preenchia o pré-requisito da instrução primária. Mais que isso, tal projeto já era natimorto: no fim de março, tudo que se alinhava à esquerda no espectro político foi posto abaixo pelo golpe civil-militar, detonado de 31 de março para 1º de abril.

Nesse movimento, a ideia de subvencionar escolas particulares agradou ao governo militar, que com isso se eximia de parte da responsabilidade de custear a educação pública. Só uma minoria da população ingressaria nos patamares mais avançados da escolarização formal; enquanto uma maioria expressiva ficou sem acesso até aos níveis mais elementares da escola, pois as instituições privadas subjugaram a pré-escola investindo no nível secundário (Germano, 2005).

Essa maioria sem acesso à escola se exemplificava no município de Ituiutaba. Por exemplo, enquanto em dezembro de 1962 uma escola rural municipal formava doze alunos em meio a uma matrícula de 120 (Folha de Ituiutaba, 22 dez. 1962), na cidade cerca de 650 frequentavam escola noturna, "a maioria operários e moças de condição humilde, ávidos todos eles pela instrução" (Folha de Ituiutaba, 7 mar. 1964, p. 6). Ainda assim, era preciso promover a alfabetização de pessoas na faixa etária 15 anos acima, seguramente uma parcela expressiva da população analfabeta, a julgar pelos quase oitocentos discentes noturnos, turno tradicionalmente destinado a quem trabalha. Sobretudo, essa massa de analfabetos tinha uma parcela expressiva oriunda do campo.

O problema do analfabetismo nacional (adulto) como problema político-governamental se expressou em anúncio nas páginas do jornal Folha de Ituiutaba quando foi publicizado o plebiscito de 1962, para escolha do regime de governo federal: se presidencialismo; se parlamentarismo.

Figura 1: Anúncio publicado no jornal Folha de Ituiutaba como parte de campanha contra o parlamentarismo, 1962



FONTE: Folha de Ituiutaba (12 dez. 1962)

A figura parece evocar um homem do campo — vide a enxada no ombro — e suas demandas, dentre as quais, alfabetização. É um perfil-alvo das campanhas de alfabetização de Paulo Freire entre o fim dos anos 50 e o começo década seguinte, a exemplo do projeto pioneiro em Angicos, RN. Como se sabe, o presidente João Goulart, criador da citada Rádio-Ginásio, almejou uma campanha nacional de alfabetização (de adultos) fundada no que seria chamado de método Paulo Freire (Gadotti, 1996).

Tal qual podemos ver na figura, se trata de um cartaz de propaganda política em torno do Plebiscito de 6 de janeiro de 1963. O jornal conclamava o voto na alternativa "NÃO" na cédula, pois essa negativa seria a rejeição: à miséria; ao analfabetismo; à falta de terra; à usurpação do voto. Fato notório, a campanha sugerindo o não foi vitoriosa, e presidente João Goulart pôde ter de volta os poderes plenos, ao menos até 1964.

Com efeito, a queda de Goulart via golpe civil-militar foi a queda de um plano de alfabetização como instrumento de emancipação política e conquista de cidadania. A EJA desse período visava algo além da escolarização inicial: a inclusão de milhões no processo democrático. Seria consequência do Programa Nacional de Alfabetização de 1963, em que, diferentemente do modelo recuperador do tempo perdido, propunha a alfabetização como conscientização para o tempo vindouro; alfabetizar era ensinar a ler o mundo para que pudesse votar com autonomia e exigir direitos como a reforma agrária ("a falta de terra").

Assim, o anúncio de jornal destacava o combate ao analfabetismo como luta contrária à "usurpação" do voto, pois exclusão educacional redundaria em exclusão política. Ao colocar o combate ao analfabetismo como bandeira central do

plebiscito, o movimento social da época afirmava que a educação de adultos era chave para se superarem outros males listados: miséria, latifúndio e exclusão política. Por isso, podemos ver o anúncio como auge de uma concepção de EJA em que alfabetizar era sinônimo de democratizar.

O ensino Normal noturno

Outro projeto que caracteriza os primórdios da EJA — formação de adultos para trabalho — com ares de democratização da escola foi a criação do Colégio Normal Municipal Noturno, em novembro de 1968. Foi um marco de ruptura no cenário educacional, pois até meados da década de 1960 a formação docente era privilégio restrito ao setor privado (como o Instituto Marden e o Colégio Santa Teresa), que atendia prioritariamente às elites locais em turnos matutinos (Moraes, 2014). Institucionalizado pela lei municipal 1.254/1968 e autorizado pela portaria 78/69, o colégio surgia como resposta direta a um clamor popular e sob a gestão do prefeito Samir Tannus, que tinha o seguinte *slogan*: "uma escola a cada cinquenta dias de governo". O funcionamento noturno foi uma estratégia que permitiu a ocupação do espaço por um corpo docente de elite e, em grande parte, dividia seu tempo entre escolas tradicionais e a nova escola pública (Moraes, 2014).

O público do colégio era caracterizado pela necessidade de conciliar vida produtiva e formação acadêmica. Diferentemente do perfil das "normalistas" das escolas confessionais — muitas vezes preparadas para o papel social de mães e esposas da elite —, as alunas do curso noturno tinham um perfil nitidamente popular. O caso de uma egressa é

emblemático: casada e com dois filhos, encontrou na gratuidade e no horário noturno a única via possível para concluir o 3º ano do curso Normal. Sua trajetória ilustra a barreira financeira que as mensalidades das escolas particulares impunham às mulheres das classes menos favorecidas (Moraes, 2014).

Assim, o turno da noite oportunizou a conciliação do trabalho com o estudo; com isso facilitou a diplomação de pessoas inseridas no mercado de trabalho (corpo docente leigo) e no informal (doméstico) durante o dia. Ou seja, o colégio Normal antecipava pilares da EJA no município mediante a garantia de acesso e permanência pela gratuidade da formação escolar para profissionais que não a tinham.

Com efeito, ao atender quem já tinha vivências de vida e, por vezes, experiências informais em sala de aula (alunas-professoras), o colégio atuava na certificação de conhecimentos e profissionalização de quem tinha interrompido os estudos ou não podia arcar com escola paga. A relevância da instituição foi atestada pela procura: em 1970, a relação foi de 115 candidatos a 80 vagas. A primeira turma, formada em 1972, teve 29 normalistas, aproveitamento que simbolizou o sucesso de uma política pública que entendia a educação não apenas como instrução, mas ainda como ferramenta de ascensão social para a classe trabalhadora (Moraes, 2014).

A solução do Mobral

É possível que alguma das novas normalistas tenha se envolvido em algum grau com o Movimento Brasileiro de Alfabetização, que os militares propuseram para substituir a

proposta libertadora e política que associava a educação à luta contra a miséria e pela terra (educação crítica). Seu foco era na funcionalidade tecnicista: habilitar mão de obra para o mercado. Em Ituiutaba, a concretização desse movimento revela semelhanças com o cenário nacional.

A atividade de formação em tal movimento se iniciou em 1971, marcada por improviso e dependência da sociedade civil, da Igreja Católica e da prefeitura. Prevaleceu a docência voluntária (professores-monitores oriundos de grupos de jovens e paróquias, dentro de um espírito cristão de caridade, recompensada apenas com ajuda de custo). A prefeitura cedia funcionários e espaços, tais como capelas, salas ociosas em escolas e salas de comércio (mas a limpeza ficava a cargo de quem participava do programa). A rigor, subcomissões municipais — em geral dirigidas por esposas de empresários e políticos (elite local) — é que tinham a responsabilidade principal pela oferta da modalidade de alfabetização (Souza, 2021).

O alunado era, a maioria, da classe trabalhadora braçal, donas de casa e migrantes, na faixa etária 15–80 anos. Frequentava aulas das 19h às 21h30, turno reduzido em razão das condições de trabalho e vida precárias. Usavam materiais didáticos (apostilas e livros) padronizados, em que todos os lugares e suas populações eram idênticos, como se a realidade local se igualasse à nacional. Essa padronização gerava desinteresse e evasão. Dadas a precariedade, a docência voluntária e leiga e a padronização do conteúdo, os resultados foram limitados, com muitos alunos caindo na regressão do aprendizado após o término do curso. Com isso, foi se firmando uma imagem de educação de adultos como ato de caridade, solidariedade; e não como direito social e responsabilidade do Estado (Souza, 2021).

Embora se possa pensar que essa perspectiva se aplique ao que fez Freire em alguma medida — ou seja, em algum grau seu projeto contou com apoio do Estado, da Igreja e da sociedade civil —, a história mostra que o Movimento Brasileiro de Alfabetização era política oficial e autoritária, nem um pouco libertária e crítica: atributos da educação preconizada por Freire. Foi uma substituição ideológica e utilitarista, com aprendizagem de rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo. O objetivo era formar mão de obra braçal para suprir demandas do mercado de trabalho; também era o de habilitar pessoas a serem eleitoras e, assim, se legitimar o regime autoritário por meio do voto (Souza, 2021).

Eis, então, o contexto histórico-educacional em que se insere o projeto de EJA que motiva a escrita deste capítulo. Parte central dele é justamente o que faltou antes: *vivências* de formação escolar além do pragmatismo. Com efeito, a proposta metodológica da EJA no Pontal no século XXI se apoia na metodologia das vivências dialogantes, que surge, justamente, como resposta pedagógica e política que articula memória, diálogo e práxis transformadora.

EJA no século XXI: a perspectiva da Universidade Federal de Uberlândia no Pontal

Nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, a trajetória da EJA tem sido marcada por ambivalências. Por um lado, houve avanços concretos: programas nacionais, reconhecimento legal, experiências diversificadas de alfabetização e a emergência de uma comunidade acadêmica dedicada ao tema (Haddad; Di Pierro, 2000). Por outro lado, a

EJA continuou sujeita à fragilidade orçamentária, à descontinuidade administrativa e a concepções contraditórias: enquanto parte das políticas públicas buscou reafirmar a dimensão cidadã da alfabetização, outra parte das iniciativas tendeu a enquadrá-la como objeto de políticas focalizadas e instrumentais. Assim, nesta terceira década do século XXI, a EJA que se apresenta como proposta educacional tem uma história de fragilidades e marcas de descontinuidades; nunca esteve plenamente integrada ao sistema educacional. Uma série de programas, embora importantes em determinados contextos, foram cheios de improviso e falta de foco pedagógico de fato.

Programas como o Brasil Alfabetizado (instituído em 2003) e a constituição de políticas mais estruturadas no âmbito do plano nacional de educação mostraram que havia espaço para investimentos mais sistemáticos. Também se consolidou, no campo das políticas de educação profissional, a articulação entre EJA e formação técnica (Proeja), uma iniciativa que buscou integrar a dimensão formativa à qualificação profissional (Di Pierro, 2005).

Tais ações, porém, conviveram com obstáculos como a mudança de prioridades orçamentárias, flutuações de gestão e a crescente influência de agendas neoliberais que priorizavam eficiência, indicadores e resultados mensuráveis em curto prazo.

O Programa Brasil Alfabetizado, por exemplo, lançado nos anos 2000, buscava reduzir o analfabetismo, mas operava com recursos escassos, dependia de parcerias temporárias e não garantia continuidades. Do mesmo modo, o fortalecimento de exames de certificação em larga escala, como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, reforçou a ideia de que a EJA pode ser reduzida a uma etapa de

regularização rápida da escolaridade; com isso se esvazia sua dimensão formativa crítica. Seu público deixa de ser visto como sujeito de direitos e passa a ser considerado classe trabalhadora deficitária que precisa — de novo — compensar o tempo perdido para se tornar competitiva no mercado laboral. Além de ser reducionista, essa visão invisibiliza os contextos históricos, sociais e culturais que explicam a exclusão educacional, assim como o fazer escolar como ocasião para a reflexão crítica, para se problematizar a própria realidade da EJA.

Acresce-se a isso uma docência precarizada pelas condições de trabalho, em que o professorado é frequentemente contratado por tempo determinado; e é dispensado de ter formação continuada específica, porque os valores pagos por hora-aula e a carga horária limitada redundam em salários baixos. Isso impacta diretamente na qualidade da educação oferecida, além de desvalorizar um processo de mediação fundamental na construção do conhecimento. Repete-se o padrão de desresponsabilização do Estado e de transferência dos custos ao indivíduo.

Na redemocratização pós-Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trouxe o reconhecimento da EJA como direito público subjetivo. Por exemplo, nos anos 2000, houve expansão de programas como o Brasil Alfabetizado e a integração com a Educação Profissional, mas ainda sem romper com a lógica da focalização. As políticas mantiveram um caráter fragmentado e aberto à influência de organismos internacionais. Dessa maneira, a EJA se enfraquece de um lado — é reduzida a programas de certificação acelerada — e de outro — perde força e espaço no debate público diante da centralidade atribuída à educação básica regular e ao ensino superior.

Fundamentos freireanos para superar desafios

Contudo, a história da EJA — o vimos — mostra iniciativas de resistência e invenção. Mesmo nos períodos mais adversos, foram construídas alternativas. Hoje, a resistência se expressa em iniciativas que buscam a centralidade do diálogo, da cultura local e da formação crítica. É nesse contexto que ganham relevância propostas como as *vivências dialogantes*, desenvolvidas no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia no *campus* Pontal, pois aplicam a pedagogia freireana para construir práticas concretas de escuta, diálogo e valorização dos sujeitos.

Com efeito, a pedagogia de Freire (1996) fornece ferramentas fundamentais para se dissiparem práticas que reduzem o alunado a receptor passivo de informações — algo que ele já denunciava nos anos 60. Aqui se diz da educação como prática de liberdade, processo de conscientização que capacita à leitura do mundo antes da leitura da palavra por ser potência para se transformá-lo. No presente, tal intenção parece fazer ainda mais sentido, pois agora o desafio é enfrentar a educação mercantilizada, que transforma o direito em mercadoria e o estudante em cliente. O que está em jogo é mais que o acesso à leitura e escrita: é a possibilidade de compreensão crítica da sociedade, de organização coletiva e de reivindicação de direitos: expectativas que se pode ter com a perspectiva de Freire aplicada à EJA.

As vivências dialogantes não são apenas uma técnica de ensino, mas também uma perspectiva metodológica que articula saberes escolares e saberes populares. Inspiram-se no princípio freireano de que não existe docência sem discência e que todo

processo educativo deve ser construído em comunhão de ambas. Essa concepção rompe com a lógica tradicional da aula expositiva centrada em uma voz — a docente — e abre espaço para práticas coletivas, horizontais e críticas. Reconhece-se que os estudantes da EJA chegam à sala de aula com uma bagagem cultural e social que precisa ser valorizada. Nesse sentido, o diálogo será mais que um recurso didático, pois é a base mesma do processo educacional; não se trata apenas de perguntar e responder, como ainda de criar uma ambiência de troca de saberes que respeite a diversidade e, ao mesmo tempo, permita problematizar a realidade.

As vivências dialogantes assumem essa dimensão política da educação, entendendo a sala de aula como espaço de resistência e produção coletiva de sentidos. Isso porque presumem a construção conjunta de experiências significativas mediadas pelo diálogo e pela reflexão crítica sobre a realidade social. Entre seus princípios orientadores, destacam-se: a centralidade do diálogo (é parte constitutiva do processo pedagógico); valorização das experiências de vida (cotidiano discente é ponto de partida e fio condutor do processo de aprendizagem); problematização da realidade (análise crítica das condições sociais, políticas e econômicas vividas pelos sujeitos); construção conhecimento (partilha de responsabilidades na elaboração e sistematização dos saberes); interdisciplinaridade (conexão com saberes escolares, populares e científicos); enfim, contribuição para formar sujeitos críticos e transformadores. Isso porque, na lógica freireana, a educação deve levar o corpo discente a compreender com crítica as estruturas de opressão e a encontrar caminhos para transformá-las.

Enquanto metodologias tradicionais na EJA chegam a reproduzir a lógica da compensação — tratar o alunado como

carente de conhecimento e impor currículos fragmentados —, as vivências dialogantes rompem com esse paradigma, pois partem da riqueza cultural do educando, em vez da falta. E, em vez de imporem conteúdos descontextualizados, buscam construir aprendizagens vinculadas à realidade concreta.

Essa inversão epistemológica tem consequências profundas: transforma discente em protagonista e docente em mediador. Na prática, isso significa que os temas geradores, tão valorizados por Freire, são construídos a partir de rodas de conversa, de relatos de vida, de observação do cotidiano e da problematização de questões sociais emergentes. A leitura do mundo antecede a leitura da palavra, e ambas se retroalimentam. Por exemplo, em uma turma composta por trabalhadores rurais, o assunto terra pode desencadear discussões sobre agricultura, meio ambiente, economia e direitos sociais; e pode ser explorado por meio da leitura de textos, da produção escrita, da análise matemática de dados e da discussão histórica sobre a questão agrária.

A pedagogia freireana oferece um fio teórico-pedagógico fundamental para essa análise. Freire (1987; 1996) não apenas inventou procedimentos eficazes de alfabetização; ainda formulou uma concepção da educação como prática da liberdade que exige reconhecimento de saberes discentes e a problematização da realidade como ponto de partida do ensinar e aprender. Assim, ver a EJA à luz da pedagogia do diálogo possibilita avaliar não apenas conteúdos ministrados, mas também relações de poder que os atravessam, as finalidades políticas subjacentes e a dimensão ética da formação humana.

Aplicações práticas e o projeto universitário no Pontal

Os encontros das vivências dialogantes têm revelado que o professorado, quando envolvido em processos de reflexão crítica sobre suas práticas, é capaz de reinventar o cotidiano pedagógico. Desse modo, aparecem como alternativa metodológica que não apenas respeita a diversidade discente, mas também fortalece a identidade docente, resgatando o sentido político e social do trabalho educativo. Por isso, têm potencial para se consolidarem como metodologia inovadora na EJA. Importa a possibilidade do diálogo direto com os desafios contemporâneos: precarização, individualização e mercantilização da educação escolar. Estes reafirmam a centralidade da coletividade, solidariedade e crítica.

Mais do que uma prática pedagógica, as vivências dialogantes constituem uma atitude ética e política que se inscreve na tradição da pedagogia freireana e, ao mesmo tempo, a atualiza diante das exigências do presente. A proposta desenvolvida no projeto da Universidade Federal de Uberlândia/Campus Pontal se apresenta como resposta inovadora a esses desafios. Baseada nos fundamentos da pedagogia freireana, propõe que o processo educativo na EJA seja construído a partir das experiências de vida, do diálogo crítico e da problematização da realidade.

A aposta não é apenas pedagógica, mas também política: implica defender a EJA como direito, reconhecer seu público como sujeito histórico e resistir às tentativas de se reduzir a educação a adestramento para o mercado. Ao mesmo tempo, a aposta é epistemológica, pois propõe um modo de produzir conhecimento que não separa teoria e prática nem escola e vida.

Nesse sentido, trata-se de metodologia capaz de contribuir para que a EJA cumpra seu papel histórico de democratizar a educação e de fortalecer a cidadania.

A crítica construtiva, portanto, aponta a necessidade de articular políticas públicas estruturantes com metodologias emancipadoras. De um lado, exigem-se financiamento estável, currículos contextualizados e formação docente específica. De outro, é imprescindível que o cotidiano da sala de aula seja espaço de escuta, diálogo e problematização. Essa articulação é o que pode impedir que o futuro da EJA repita os erros do passado.

Crítica construtiva: aprender com o passado para transformar o futuro

Com efeito, a construção de metodologias específicas para a EJA sempre foi um desafio que permeia sua história. Existe a necessidade de se assegurar a seu público-alvo o direito de acesso ao conhecimento historicamente produzido; mas de modo que a transmissão desses saberes ocorra em diálogo com as experiências de vida, os contextos sociais e as culturas reais do alunado, para que lhes faça o máximo de sentido. Essa necessidade — conjugar transmissão de saberes com construção de conhecimentos que façam sentidos ao público da EJA em sua vida pública — se inscreve na base da proposta das vivências dialogantes como prática em prol de uma educação emancipadora.

O desafio é construir uma crítica construtiva capaz de indicar caminhos para superar as limitações históricas. Alguns pontos parecem pesar muito para que isso ocorra: priorizar como

ponto de partida de qualquer aprendizagem a matéria cultural e social que chega à EJA impregnada em seu público-alvo; financiar a EJA de forma estável e contínua; valorizar a docência da EJA com formação, condições dignas de trabalho e oportunidades de desenvolvimento e consolidação profissional; articular a política da EJA com as de áreas como a saúde, o trabalho, a cultura e a assistência social; enfim, resistir à mercantilização da educação e afirmar a EJA como direito, e não como política compensatória.

A esse ideal se acresce outro horizonte de luta e construção: uma política nacional permanente.

- Que se articule a EJA ao sistema educacional para que se integre ao orçamento da educação de forma robusta e com metas de longo prazo.
- Que se ponha a EJA nos currículos da formação inicial e continuada.
- Que se integre a EJA à educação profissional e tecnológica de forma crítica e emancipadora, sem subordinar a formação à lógica do mercado.
- Que se permita serem construídos currículos flexíveis, contextualizados coletivamente, com vivências estudantis ao lado de saberes científicos.
- Que se estimulem metodologias inovadoras como as vivências dialogantes para se valorizar a pluralidade e promover o protagonismo de sujeitos.
- Que a gestão da EJA seja democrática: com participação efetiva de estudantes, professores e comunidade na definição das políticas e práticas.

- Que a EJA seja fortalecida para não sucumbir diante de alternâncias políticas, pois sua história mostra a sujeição a escolhas de políticas de Estado (formação permanente, financiamento estável etc. para outras modalidades) ou escolhas de mercado (privatizar serviços, avaliar por testes padronizados, vincular financiamento a indicadores de curto prazo...).

Tudo aponta um futuro ideal para a EJA — para milhões de pessoas adultas que a demandam. E essa constatação nos dirige à necessidade de pensar na EJA tal qual parte de um projeto democrático de sociedade, em vez de peça marginal de políticas públicas.

Síntese do passado ao presente

A EJA (em Ituiutaba) é fruto de uma trajetória marcada por avanços, retrocessos e contradições. Sua evolução histórica mostra isso: foi fruto de movimentos sociais nos anos 30 e se desdobrou como tal na década de 60, quando se vislumbrou uma mudança em que presumia conscientização política. Por exemplo, enquanto o Ginásio São José visava à ascensão individual, as campanhas nacionais visavam à emancipação coletiva. O golpe de 1964 interrompeu a transição; e impôs o Movimento Brasileiro de Alfabetização, funcional e tecnicista, descolado da realidade social do aluno. Na cidade, isso representou a substituição de um projeto de educação crítica por um projeto de treinamento básico sob tutela estatal até 1985. Mudanças ocorreriam dez anos depois, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que consolidou a chamada Educação de Jovens e Adultos como

direito e formação para a vida, em vez de ser só compensação do tempo perdido.

A existência da EJA em um *campus* de universidade federal e reintegrando Paulo Freire como fundamento nos faz pensar em um aceno ao passado, em que a universidade evoca o projeto interrompido na década de 60. É a concretização da política pública que se insinuou naqueles tempos, agora inserida na lógica do tripé ensino–pesquisa–extensão para se garantir que o adulto não apenas receba o diploma, mas ainda compreenda seu papel crítico na sociedade.

A EJA é, portanto, ponto de interseção da memória histórica com os direitos de cidadania e estratégias de democratização educacional. Só após o reconhecimento dessa complexidade é que se pôde conceber políticas e práticas que não reproduzissem erros do passado, a exemplo de se conceber a alfabetização como ação sobre indivíduos isolados, sem considerar suas inserções sociais, seus saberes e suas demandas.

De fato, nas últimas três décadas, a EJA consolidou uma modalidade escolar essencial à efetivação do direito à educação; mas enfrenta desafios estruturais que comprometem sua realização plena. Ao longo de sua história, foi marcada por lutas, resistências e tentativas de silenciamento; problemas que permanecem com indício de desigualdades antigas, que ainda fragilizam sua afirmação como direito e campo de inovação pedagógica; que evidenciam a necessidade de uma crítica construtiva capaz de aprender com o passado e propor novos caminhos.

As vivências dialogantes representam uma possibilidade concreta de reinvenção, mas precisam ser acompanhadas de políticas públicas consistentes que garantam sua continuidade e

expansão. É uma condição indispensável para que a EJA deixe de ser modalidade marginal e se torne política estruturante de democratização da educação. O futuro dela não pode repetir o passado de marginalização e alheamento ao financiamento e à administração públicos; do caráter compensatório; da fragmentação curricular, descontinuidade e descontextualizarão; da precarização docente. É necessário construir uma simbiose entre memória histórica, crítica do presente e utopia do futuro para se garantir que jovens, adultos e idosos tenham acesso não apenas à alfabetização, mas ainda a uma formação plena, crítica e emancipadora. Só assim a EJA pode vir a ser parte de um projeto de construção da sociedade e da nação.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Educação de Jovens e Adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

BORGES, Lucas Batista Mendes. **Educação de Jovens e Adultos**: formação continuada de professores(as) e reflexões sobre práticas pedagógicas significativas. Projeto FAPEMIG/UFU Pontal, 2023–2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014–2024. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 16, p. 9–22, 2005.

FOLHA DE ITUIUTABA. **Ginásio São José**. Ituiutaba, MG, sábado, 26 jun. 1954.

FOLHA DE ITUIUTABA. **Abundância de materiais para os grupos escolares locais**. Ituiutaba, MG, quarta-feira, 27 ago. 1960, n. 1.048.

FOLHA DE ITUIUTABA. **Escola rural diploma 12 alunos**. Ituiutaba, MG, sábado, 22 dez. 1962, n. 1.227.

FOLHA DE ITUIUTABA. [Anúncio]. Ituiutaba, MG, quarta-feira, 12 dez. 1962, n. 1.244.

FOLHA DE ITUIUTABA. **Ensino municipal**: Matrícula excedeu 2.000. Ituiutaba, MG, sábado, 7 mar. 1964, n. 1.312.

FOLHA DE ITUIUTABA. **Rádio-Ginásio**. Ituiutaba, MG, quarta-feira, 15 mar. 1964, n. 1.314.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

GERMANO, José W. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.

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

MORAES, Andréia D. J. **História e memória da formação docente em Ituiutaba – MG.** 2014. 227 f. Tese (doutorado em Ciências Humanas) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil:** educação popular e Educação de Adultos. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.

SANTOS, Ivanildo F. Coluna Sindical. **Folha de Ituiutaba**. Ituiutaba, MG, quarta-feira, 3 abr. 1963, n. 1.250.

SILVEIRA, Daiane L. S. **Migrantes nordestinas e escolarização no Pontal Mineiro (1950 e 1960)**: desafios, resistências, embates e conquistas. 2014. 149 f. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2014. DOI https://doi.org/10.14393/ufu.di.2014.174.

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Sauloéber Társio de. O MOBRAL no Pontal de Minas Gerais: entre o voluntariado e a fé (1970–1985). **HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e021029, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8659665.

https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659665.

VILELA, Cláudia O. C. **Escola noturna Machado de Assis**: primeira instituição municipal de ensino primário noturno da cidade de Ituiutaba, MG (1941–1960). 2011. 144 f. Dissertação (mestrado em Ciências Humanas) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

EJA NO BRASIL: DIREITO CONSTITUCIONAL OU ETERNA PROMESSA COMPENSATÓRIA?

Adriano R. De La Fuente

Jessica Maria Medeiros Oliveira

Introdução

A pergunta que intitula este artigo não é retórica. Ela expressa uma contradição central da educação brasileira, a distância entre o que a lei proclama e o que a prática escolar efetivamente entrega aos jovens e adultos que retornam à sala de aula. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocupa um lugar singular no cenário educacional brasileiro, funcionando como um potente revelador das desigualdades históricas de acesso e permanência na escola.

Mais do que uma modalidade de ensino, a EJA expressa as profundas contradições entre a educação concebida juridicamente como direito fundamental e sua materialização concreta em uma sociedade marcada pela exclusão. Compreender sua trajetória implica analisar como o ordenamento jurídico nacional tem reconhecido, ou limitado, o direito à educação para aqueles que historicamente foram excluídos do processo de escolarização.

A problematização central proposta neste artigo reside em avaliar em que medida a legislação brasileira assegura efetivamente a EJA como um direito ou se ainda a restringe ao

campo das políticas meramente compensatórias. Parte-se da hipótese de que, embora existam avanços normativos significativos, persistem elementos que fragilizam a consolidação da EJA como um direito subjetivo pleno, mantendo-a em uma zona de descontinuidade e insuficiência de ações públicas.

Mais especificamente, sustenta-se que a EJA brasileira opera como uma política compensatória de baixa intensidade, financeiramente residual, institucionalmente descontínua, docente despreparada e limitada. Essa combinação de fatores explica por que, mesmo após o reconhecimento constitucional, a modalidade não se consolida como política estruturante de Estado.

A justificativa para esta reflexão sustenta-se na necessidade de compreender a produção normativa não como um dado neutro, mas como o resultado de disputas políticas, sociais e ideológicas que incidem sobre a configuração do direito à educação conforme positivado no ordenamento jurídico brasileiro. O objetivo deste artigo é analisar o processo de constituição da EJA na legislação brasileira, tomando como marcos as Constituições Federais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996), com vistas a responder à pergunta do título, afinal, *por que a EJA ainda não é direito pleno no Brasil?*

Para atingir tais propósitos, adotou-se como metodologia uma abordagem qualitativa, de caráter documental e bibliográfico, fundamentada na análise crítica da legislação educacional brasileira a partir de teóricos que articulam as dimensões do Direito, da Cidadania e da Emancipação Humana,

entre eles, Freire (1967), Saviani (2008), Bobbio (1992) e Arroyo (2005).

Os resultados preliminares apontam para um cenário de avanços graduais, partindo da obrigatoriedade do ensino primário aos adultos na Constituição de 1934 (Brasil, 1934) até a afirmação enquanto direito subjetivo em 1988 (Brasil, 1988) e na LDB de 9.394/96 (Brasil, 1996). Contudo, evidencia-se uma contradição persistente, o reconhecimento jurídico da EJA não tem sido acompanhado, na mesma medida, por sua plena garantia no plano das práticas sociais, enfrentando ainda visões instrumentais e financiamentos restritos.

Para responder à pergunta central o artigo organiza-se em seções em que inicialmente discute-se o fundamento teórico da educação como direito emancipatório. Em seguida, analisam-se os marcos legais de 1824 a 1961; na sequência, o período da Ditadura Militar (1964-1985); após isso, a redemocratização e a consolidação normativa (1988-1996); e, por fim, as políticas contemporâneas (2000-2024). Ao final, retoma-se a pergunta título à luz da análise realizada.

Educação como um Direito Fundamental para a Emancipação e Cidadania

O objetivo deste tópico é defender a tese de que a EJA vai além da alfabetização instrumental, sendo um espaço de construção de dignidade e justiça social. Para isso, busca-se

articular a educação como prática de liberdade conforme anunciado por Freire (1967), assim como prática social historicamente situada em disputas de poder segundo Saviani (2003). Além disso, nesta reflexão inclui-se a discussão apresentada por Bobbio (1992) ao tratar a respeito da distância entre o reconhecimento formal e a garantia real dos direitos, além da perspectiva trazida por Arroyo (2005) sobre a invisibilidade social dos sujeitos da EJA.

A compreensão da educação de jovens e adultos (EJA) como Direito Fundamental para a emancipação exige uma articulação crítica entre as dimensões, educação, cidadania e desigualdade social. Neste sentido, o diálogo com os referenciais supracitados é auxiliar e fundamentais e nos permite construir uma base analítica consistente para problematizar o lugar da EJA não apenas na legislação, mas sobretudo nas políticas efetivas.

A partir da perspectiva freireana, em que a educação é concebida como prática de liberdade, portanto, voltada à dignidade da pessoa humana em forma integral, de maneira que possa estar e ser no mundo de maneira consciente do seu papel. Para Freire (1967), os educandos, especialmente aqueles historicamente excluídos dos processos formais de escolarização não são sujeitos passivos, mas sim, dotados de saberes construídos em suas experiências de vida.

Essa compreensão rompe com a lógica bancária da educação e fundamenta uma concepção de EJA que vai além da alfabetização instrumental, afirmando-se como espaço de produção de uma consciência crítica essencial à emancipação social. Nessa direção, reconhecer a EJA como direito implica

considerar seus sujeitos como protagonistas da própria história e também participantes ativos do processo educativo, que se articula entre saberes e cultura.

Complementarmente, Saviani (2008) contribui para a análise ao situar a educação no interior das relações sociais e das disputas políticas que atravessam a sociedade. Para o autor, a educação não é neutra, mas determinada por interesses históricos e por projetos de sociedade em conflito. A abordagem histórico-crítica utilizada pelo autor permite compreender que o reconhecimento da educação como direito resulta de lutas sociais e que sua efetivação depende de condições materiais e institucionais concretas (Saviani, 2008). No caso da EJA em específico, essa perspectiva evidencia que sua trajetória no Brasil está marcada por tensões entre projetos emancipatórios e práticas que a reduzem a uma mera função compensatória, voltada à adaptação dos sujeitos às exigências do mercado de trabalho

No campo dos direitos fundamentais, as reflexões de Bobbio (1992) são centrais para compreender a educação como parte do processo histórico de ampliação dos direitos sociais. Ainda conforme o autor, os direitos não são dados naturais, mas conquistas históricas que se afirmam progressivamente por meio de lutas políticas. Contudo, ainda chama atenção para a distância entre o reconhecimento formal dos direitos e sua efetivação concreta destacando que o "problema fundamental em relação aos direitos humanos, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los" (Bobbio, 1992, p. 25). Essa distinção é particularmente relevante para a análise da EJA.

Nessa mesma direção crítica, Vieira (2001, p. 13) assevera que a cidadania no capitalismo, "consiste em instrumento criado (...) para compensar a desigualdade social". Essa perspectiva ajuda a compreender por que a EJA, mesmo reconhecida juridicamente, continua sendo tratada como política compensatória. Desse modo, o argumento de Vieira (2001) alerta para um risco, se toda cidadania no capitalismo é compensatória, a superação da lógica compensatória na EJA exigiria, então, a superação do próprio capitalismo, tese que ultrapassa os limites deste artigo, mas que merece ser registrada como limite desta reflexão.

Arroyo (2005) aprofunda a reflexão ao enfatizar a condição dos sujeitos da EJA como historicamente invisibilizados pelas políticas públicas. Para o autor, jovens e adultos que retornam à escola carregam trajetórias marcadas por exclusão social, trabalho precoce e negação de direitos fundamentais, o que exige uma abordagem educacional que reconheça suas especificidades e experiências no cotidiano. Ademais, o autor ainda critica as políticas que tratam a EJA de forma marginal ou residual, defendendo a necessidade de sua inserção no campo dos direitos humanos e da justiça social. Sua perspectiva contribui para deslocar o foco da EJA de uma lógica compensatória para uma abordagem que valoriza os sujeitos e suas histórias, reafirmando a educação como direito e como elementar no processo da própria construção de dignidade da pessoa humana.

A articulação dessas contribuições teóricas nos auxilia compreender a EJA como um campo marcado por contradições, no qual coexistem avanços legais e permanências excludentes. De um lado, observa-se o reconhecimento crescente da educação

como direito fundamental de natureza social (art. 6º CF/1988), porém, por outro, persistem práticas e políticas que limitam sua efetivação para amplos segmentos da população. Assim, pensar a EJA a partir dos eixos da educação, do direito e da emancipação implica reconhecer que sua consolidação como direito não se esgota na dimensão jurídica, mas depende de transformações sociais mais amplas, capazes de enfrentar as desigualdades estruturais que historicamente marcaram o acesso à educação no Brasil.

As Contradições da EJA no Brasil entre 1824-1961

A trajetória da educação no Brasil, desde seu início, constituiu-se por profundas relações históricas, sociais e políticas, que refletem as contradições do processo capitalista e as desigualdades estruturais dele advindas. Essas contradições excluíram grande parte da população do direito fundamental à educação. Diante desse contexto, é necessário refletir como a EJA, fruto dos contrastes dessa mesma sociedade, materializou-se a partir do momento em que os movimentos sociais passaram a reivindicar uma educação que atendesse a todas as pessoas excluídas do processo de escolarização.

Na efervescência dos anos 1920, marcados pela intensificação da urbanização e da industrialização, vislumbramos outras exigências educacionais pautadas nas modernas ideias de educação dos países desenvolvidos (Sevcenko, 1992), materializadas no Brasil por meio de

algumas reformas. Também compunham esse cenário, os movimentos operários, os sindicatos e intelectuais que defendiam o combate ao analfabetismo como condição ímpar para o desenvolvimento do país.

Em sua singularidade, as escolas noturnas para adultos(as) foram previstas na Conferência Interestadual de Ensino Primário de 1921 (Asphe, 2012) e na Reforma Rocha Vaz, por meio do Decreto n. 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925 (Brasil, 1925). Contudo, não chegaram a se concretizar por falta de financiamento e, obviamente, pela resistência das elites.

Os documentos oficiais da educação produzidos no cerne dessas contradições, sobretudo as constituições brasileiras, introduziram avanços importantes ao reconhecer a educação como direito, e ao retomar historicamente essa questão na sociedade agrária e escravocrata que o Império cultivou, pois, a escolarização não era prioridade de toda a população, destinando-se às elites.

No tocante à Constituição Federal (CF) de1824, em seu Art.179, previa a instrução primária gratuita e, ao mesmo tempo, excluía parcela significativa da população brasileira como mulheres, negros(as) recém-libertos(as), trabalhadores(as) rurais e pessoas com menor poder aquisitivo (Brasil, 1824).

Neste contexto, torna-se importante lembrar que essa exclusão, acrescida da ausência significativa de investimentos e à restrita concepção de cidadania naquele período, comprometeu o alcance das iniciativas educacionais da reforma Leôncio de Carvalho (Brasil, 1879) realizada no ensino primário e secundário no município do Rio de Janeiro e no ensino superior brasileiro,

por meio da qual defendia-se a frequência dos(as) escravizados(as), assim como a liberdade de ensino e frequência, dentre outros. destacam-se ainda as propostas de Rui Barbosa, expressas em seus pareceres que sinalizavam uma preocupação com a educação de adultos e com seu potencial transformador. Segundo Machado, (2023, p.5), Rui Barbosa defendia que "a educação estava sendo posta como uma necessidade social da qual o Brasil não poderia esquivar-se. A escola a ser difundida deveria estar voltada para a vida, esta deveria estar carregada de conteúdos científicos, formando o trabalhador e o cidadão."

Já na década de 1930, marcada pela Revolução que centralizou o poder do Estado no governo de Getúlio Vargas, marcou o início do Brasil moderno, fortalecendo o papel da educação como formadora do novo cidadão com vistas à integração nacional e ao desenvolvimento econômico. De acordo com os estudos de Oliveira *et.al* (2023 p.1) "a chamada Era Vargas foi um marco na história brasileira por ocasião das diversas alterações e modernizações realizadas no período. Os anos de rompimento com estruturas consideradas atrasadas e a visão de um país industrializado e moderno impactaram os campos social, político e econômico".

Ainda, como relevo deste tópico, cita-se a Constituição de 1934, que representou o primeiro marco legal a estender a obrigatoriedade do ensino primário aos adultos. Em seu Art. 150, alínea "a" afirmava que o "ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, era extensivo aos adultos (...)." (Brasil, 1934, p. 33). Assim, reconhecia a educação como direito e estendia a obrigatoriedade do ensino primário aos(às) adultos(as) como reflexo das ideias defendidas no Manifesto dos Pioneiros

da Educação Nova (1932), escola laica, gratuita e de qualidade, ainda, democrática e para todos(as).

Compreende-se que a CF/1934 representou um avanço ao estender a obrigatoriedade do ensino primário aos adultos. Contudo, na prática, negros, trabalhadores rurais e a população de baixa renda continuaram excluídos do acesso efetivo à escola, não por vedação explícita na lei, mas pela permanência de desigualdades estruturais, ausência de infraestrutura nas periferias e zonas rurais, e pela seletividade social do sistema educacional.

Com a instauração do Estado Novo, a partir de 1937, considerando o caráter autoritário do governo Vargas, a noção de direito à educação foi reduzida na nova Constituição, priorizando o controle social e a formação de mão de obra disciplinada.

Conforme se pode confirmar a seguir, no art 29,

> A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. (Brasil, 1937, p. 23)

Apesar disso, houve políticas de financiamento, como a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, Decreto-Lei n.º 4.958/42 que, pela primeira vez, destinou parte dos recursos à alfabetização de adolescentes e adultos(as). No Art. 3.º identificamos o foco no ensino primário, que receberia suporte

financeiro de acordo com as demandas dos estados, cidades e Distrito Federal. (Brasil, 1942). Porém, na prática, o Fundo Nacional do Ensino Primário criado pelo decreto-lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942 que autorizava a União a repassar recursos a Estados e Municípios que apresentassem planos de ampliação do ensino primário, incluindo classes noturnas e cursos para adultos. Assim, a efetividade do fundo foi limitada, pois, os recursos eram insuficientes, a adesão dos entes federativos era voluntária e não havia mecanismos de cobrança para que as vagas destinadas a adultos fossem de fato criadas. Portanto, o decreto representou mais um reconhecimento normativo do que uma política efetiva de inclusão.

Já a Constituição de 1946 (Brasil, 1946) retomou a perspectiva democrática e reafirmou a educação como direito de todos(as). No contexto do Brasil desenvolvimentista do final dos 1940, teve início os debates sobre a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 4.024, que só foi aprovada em 1961, treze anos depois da análise do texto inicial, a qual reconheceu o ensino supletivo, instituiu exames de madureza e cursos especiais para jovens e adultos. Conforme o Art. 27 “o ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento” (Brasil, 1961, p. 5). Essas contradições entre o reconhecimento formal e a efetividade prática já se manifestavam desde os primórdios da legislação educacional brasileira.

O Ensino supletivo e a lógica compensatória entre 1964-1985

Este tópico tem como objetivo analisar e refletir sobre a EJA especificamente o contexto da Ditadura Militar. Os anos de 1960 foram marcados pelo golpe de 1964 sob o rígido controle social, consolidando o projeto modernizador, a expansão das escolas públicas e a promulgação da Constituição de 1967 (Brasil, 1967), que estendeu a escolaridade obrigatória até os 14 anos, incluindo adolescentes e jovens no ensino supletivo. Para isso, torna-se importante e necessário discutir a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), focado em uma alfabetização funcional e instrumental, uma iniciativa desarticulada de uma proposta de formação integral; e a alfabetização, necessidade premente daquele contexto, forjada em uma visão instrumental e mecanicista por meio do Decreto nº 62.455, de 22 de março e 1968 (BRASIL, 1968).

Além da Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), que instituiu o Ensino Supletivo com um caráter tecnicista. Portanto, o argumento central é que, nesse período, a EJA servia primordialmente para a qualificação rápida de mão de obra para o mercado de trabalho, mantendo uma função meramente compensatória. De caráter tecnicista, definiu as funções como suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação, organizadas pelos sistemas estaduais de ensino, e consolidou o ensino supletivo como modalidade específica, destinada a adolescentes e adultos, podendo ocorrer de forma presencial, a distância ou por meios alternativos.

Conforme se observa no art. 24 desta Lei, foi definido dois objetivos que impulsionaram o ensino supletivo, a saber:

> "suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria e proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte" (Brasil, 1971, p. 4, art. 24).

A lógica instaurada pela Lei 5.692/71, a saber, uma EJA funcional, adaptada ao mercado, desprovida de intenção emancipatória e tratada como "segunda chance" rápida ainda não foi superada pela redemocratização. Ao contrário, ela se reconfigurou. Portanto, se observa que a mudança foi o discurso, de suplência para direito, mas a arquitetura material da política manteve traços fundamentais dessa herança, mantendo, orçamentos residuais, professores sem formação específica e ausência de obrigatoriedade para as etapas médias. Compreender essa permanência na mudança é essencial para responder por que a EJA ainda não é direito pleno no Brasil.

A Redemocratização e os avanços jurídicos para a EJA (1988-1996)

A Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu art. 208, §1º, estabeleceu que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. Como o Ensino Fundamental é obrigatório (art. 208, I) e a CF garante sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (art. 208, VII), o

direito do jovem ou adulto de exigir uma vaga na EJA Fundamental adquiriu esse *status*.

Isso significa que, uma vez negada a matrícula, o cidadão pode acionar o Judiciário imediatamente, por meio de mandado de segurança ou ação ordinária, para exigir seu cumprimento. O mandado de injunção, diferentemente, é cabível apenas quando falta norma regulamentadora, o que não é o caso do direito à vaga na EJA Fundamental, já amplamente regulado por leis e normas infralegais.

Nesse sentido, é preciso cautela para não superdimensionar o alcance dessa garantia. O direito público subjetivo se aplica com toda força à oferta do ensino fundamental em si. O Estado não pode recusar matrícula a um adulto que não concluiu essa etapa. Entretanto, o direito à EJA como modalidade educacional, com financiamento adequado, currículo específico, formação continuada de professores, material didático adaptado, políticas de permanência não possui a mesma justiciabilidade imediata.

Em outras palavras, um estudante pode exigir uma vaga, mas tem muito mais dificuldade para exigir, judicialmente, que essa vaga esteja em uma escola com projeto pedagógico de qualidade, professores especializados e verbas vinculadas. É nessa zona cinzenta entre o direito à escolarização e o direito a uma educação de qualidade na EJA que reside um dos principais obstáculos à efetivação plena da modalidade.

Ainda sobre o assunto, Duarte (2007, p. 698) adverte que “a linguagem empregada neste dispositivo tem contribuído para a reprodução de teorias que reduzem o peso jurídico dos direitos

sociais", servindo como justificativa para postergar sua efetivação. No caso da EJA, essa crítica é particularmente pertinente: o direito existe na Constituição, mas sua exigibilidade judicial e sua materialização em políticas contínuas e bem financiadas ainda são frágeis.

Conforme argumentado ao final da seção anterior, a lógica instituída pelo ensino supletivo não foi superada, mas reconfigurada. A CF/88, apesar de seu avanço jurídico, não alterou a arquitetura material de baixa intensidade que caracteriza a EJA. O direito público subjetivo garante a vaga, mas não garante, financiamento estável para a EJA, pois, os recursos continuaram sendo residuais, o que sobra; formação específica para professores; e oferta obrigatória da EJA no Ensino Médio.

O direito de acesso foi fortalecido, mas o direito a uma educação de qualidade na EJA permaneceu juridicamente invisível. Essa dissociação entre acesso e qualidade tornou-se a marca registrada da EJA como política de baixa intensidade.

Neste período de redemocratização, a Constituição de 1988 também estabeleceu no artigo 205 que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988, p. 129). O artigo 208, por sua vez, reforçou o dever do Estado com a educação mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta para todos os que não o tiveram na idade própria (Brasil, 1988).

Já a LDB 9.394/96 veio consolidar esse entendimento ao instituir a EJA como modalidade da educação básica (art. 37), rompendo formalmente com a lógica do "ensino supletivo" herdada da Lei 5.692/71. O artigo 2º da LDB reafirma que a educação é direito de todos, sem qualquer limitação de idade ou condição (Brasil, 1996). Nesse sentido, a EJA passa a se constituir como modalidade estratégica no Ensino Fundamental e Médio para garantir a igualdade de acesso à educação como bem social da população brasileira.

O artigo 5º da LDB, por sua vez, reforça que "o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo", consolidando a exigibilidade judicial da vaga na EJA Fundamental. Além disso, estabelece que o poder público deve realizar o recenseamento escolar e a chamada pública de jovens e adultos que não frequentaram a escola na idade adequada, garantindo-lhes a devida oferta educacional (Brasil, 1996).

Desse modo, a LDB não resolveu os problemas estruturais da modalidade. O artigo 37, ao definir a EJA como "destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria", manteve uma concepção residual, em que a EJA aparece como mera reparação de uma falta, não como direito autônomo. Além disso, a lei não estabeleceu financiamento vinculado à EJA nem criou mecanismos de obrigatoriedade para a oferta da EJA Médio pelos estados.

As novas diretrizes da LDB/96 e da CF/88 se configuram, assim, como um marco fundamental para a democratização da educação, ao exigirem do Estado o compromisso com a formação

de todas as pessoas. Constituem-se, sobretudo, na expressão de um projeto político, ético e inclusivo, com vistas ao exercício da cidadania e à emancipação humana. Contudo, como demonstrado, a distância entre o reconhecimento normativo e a efetivação prática permaneceu abissal, tema que será aprofundado na análise das políticas contemporâneas.

Também nos anos 1990, verificou-se um cenário de ações em prol da população jovem e adulta por meio de organizações não governamentais, universidades, secretarias municipais e outras instâncias. Foram criados programas como o Programa de Alfabetização Solidária (Alfasol), o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova/SP), o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) e o Programa Nacional da Reforma Agrária (Pronera) (Deon, 2024, p. 5).

Porém, essas iniciativas, embora relevantes, não lograram efetivar os direitos propostos em lei por meio da ampliação de recursos destinados à escolarização desse público. Atuaram de forma fragmentada, sem coordenação nacional e com financiamento instável, um padrão que se repetiria nas décadas seguintes.

Outro limite significativo, muitas vezes negligenciado pela literatura, diz respeito ao impacto da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Ao ampliar a obrigatoriedade gratuita da educação básica dos 4 aos 17 anos, a EC 59/2009 incluiu formalmente o Ensino Médio como um direito de todos. Contudo, este avanço normativo gerou um paradoxo para a EJA. Para o adolescente entre 15 e 17 anos, o acesso ao ensino médio tornou-se direito público subjetivo pleno, passível de ser exigido

judicialmente de forma imediata. Para o adulto trabalhador que não cursou essa etapa na idade considerada própria, no entanto, o direito de acesso à EJA Médio não recebeu o mesmo tratamento jurídico.

Isso ocorre porque a exigibilidade judicial da EC 59/2009 está condicionada à faixa etária, mantendo a EJA Médio numa zona de discricionariedade administrativa. Consequentemente, o Estado pode alegar limitação orçamentária ou ausência de estrutura para justificar a não oferta de turmas de EJA no nível médio, sem que isso configure, na prática, uma violação direta ao direito público subjetivo na mesma intensidade que ocorreria no ensino fundamental ou no ensino médio regular. Este hiato jurídico corrobora a tese de que a EJA é tratada como uma política de segunda chance e não como um direito estruturante, evidenciando que a arquitetura material da política não foi reconfigurada pela EC 59/2009, permanecendo fiel à lógica histórica de baixa intensidade.

Políticas contemporâneas e os desafios da efetivação da EJA (2000-2024)

Para avaliar se as políticas contemporâneas romperam com a herança compensatória de baixa intensidade, adota-se aqui um critério analítico baseado em quatro dimensões, orçamento da EJA é vinculado ou residual? Oferta da EJA Médio é obrigatória ou discricionária? Há plano de carreira e formação específica para professores da EJA? As políticas são contínuas de Estado ou

descontínuas de governo? Aplicando esse filtro aos programas listados a seguir, observa-se um cenário de avanços pontuais, mas permanência estrutural da fragilidade institucional.

Para situar o debate no século XXI, este tópico aborda os Planos Nacionais de Educação (PNE) e a criação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005 (Brasil, 2005), especificamente para o âmbito das instituições federais de educação tecnológica e o Brasil Alfabetizado, por meio do Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003 que sofreu algumas alterações (decreto 6.093/2007, decreto 10.959/2022) e, por último, destaca-se o Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024 que alterou o Decreto nº 10.959/2022, integrando o programa ao Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo; além do Programa Pé-de-meia instituído pela Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público, e cria o Programa Pé-de-Meiae regulamenta do pelo criado pelo Decreto nº 11.901, de 26 de janeiro de 2024.

Neste contexto do século XXI, ressalta-se o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, que estabeleceu como metas a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar e população de 15 anos (Ensino Fundamental, Ensino Médio) em unidades prisionais e outros espaços de atendimento a jovens infratores; em especial, as metas 10 e 11, que estabeleceram recursos para a EJA e ainda instituíram o programa nacional de apoio para a oferta dessa modalidade de ensino (Brasil, 2001).

Portanto, os anos 2000, seguiram com a criação de vários programas como o Programa Brasil Alfabetizado (2003), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) (2005), subdividido em Projovem urbano, Projovem campo; Projovem adolescente e Projovem trabalhador; e o Programa Nacional de Integração Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) (2006) (Deon, 2024).

O Proeja (2006) representou um avanço ao integrar EJA à educação profissional, porém, sua abrangência foi limitada, pois, nunca alcançou as metas de matrícula previstas, e seu orçamento nunca foi vinculado, dependendo de editares anuais discricionários, o que o manteve como política de governo, não do Estado brasileiro.

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, por meio da Lei nº 13.005/2014. Dentre suas vinte metas, três referem-se à EJA: a Meta 8, que propõe elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos para, no mínimo, 12 anos de estudo; a Meta 9, cujo foco é a erradicação do analfabetismo; e a Meta 10, que busca oferecer, no mínimo, 25% das matrículas da EJA, nos ensinos Fundamental e Médio, integradas à educação profissional (Brasil, 2014). Essa tríade visou ampliar a escolaridade e mitigar as desigualdades educacionais no País.

Destaca-se que, entre 2020 a 2024, novas políticas foram implementadas como o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA que tem como finalidade a superação do analfabetismo, a elevação da escolaridade; a ampliação da oferta de matrículas da EJA nos sistemas públicos

de ensino, inclusive entre os estudantes privados de liberdade; e aumento da oferta da EJA integrada à educação profissional e que articula cursos de alfabetização, formação de professores e apoio financeiro às escolas públicas (Brasil, 2024).

O Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo (2024) trouxe inovação ao prever apoio financeiro às escolas públicas. No entanto, não alterou o status residual do orçamento da EJA nem criou mecanismos de obrigatoriedade para a EJA Médio, repetindo, em nova roupagem, a lógica de programas focalizados e temporários.

Ainda reforçamos outros programas lançados em 2024, como o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) com o intuito de induzir e coordenar o esforço nacional de universalizar a alfabetização entre as pessoas de 15 anos ou mais e estimular a elevação da escolaridade, contribuindo para a potencialização do exercício da cidadania foi lançado em 2024; o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à EJA (PEJA) que oferece suporte técnico e financeiro a estados e municípios; e a Lei nº 14.818/2024 que instituiu o Programa Pé-de-Meia, incentivo financeiro-educacional voltado a estudantes matriculados(as) no ensino médio.

Por fim, o processo histórico da EJA e de sua legislação no Brasil nos permite compreender sobre os princípios que a fundamentaram ao longo do século XX até os atuais dias, muitas vezes considerando o/a estudante como alguém que precisava aprender apenas o essencial, assim como desvalorizando, ou desconhecendo, sua trajetória de vida e saberes acumulados. Contrapondo-se a essa prática, Freire (1967) e outros teóricos

contribuem para pensar uma educação de adultos articulada à educação popular em uma perspectiva política, no qual os processos de ensinar e aprender se entrecruzam para a conquista efetiva da emancipação humana.

Considerações Finais

A análise da trajetória histórica e normativa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil revela um percurso marcado por intensas disputas entre exclusão e reconhecimento jurídico. Embora o país tenha avançado de um modelo imperial e republicano excludente para a consolidação da EJA como Direito Público Subjetivo na Constituição de 1988 e na LDB 9.394/1996, a efetivação plena desse direito ainda enfrenta barreiras estruturais, o que a classifica como um dos desafios centrais à superação das desigualdades educacionais.

Um dos principais achados desta análise é a persistente contradição entre o plano normativo e a prática social. Conforme evidenciado à luz das reflexões teóricas, o desafio contemporâneo da EJA não reside mais apenas na justificativa do direito, mas em sua garantia real. Apesar dos avanços em programas recentes e políticas de incentivo financeiro lançadas em 2024, como o Programa Pé-de-Meia e o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo, a modalidade ainda opera, majoritariamente, como uma política compensatória de baixa intensidade, caracterizada por quatro traços estruturais, orçamento residual não vinculado, oferta discricionária da EJA Médio, ou seja, não

obrigatória, ausência de formação e carreira específicas para professores, descontinuidade administrativa entre governos. Esses traços, e não a compensação em si, são os verdadeiros obstáculos à consolidação da EJA como direito de fato pleno.

As permanências históricas do financiamento restrito e da invisibilidade social dos sujeitos da EJA reforçam a necessidade de um deslocamento de perspectiva. Torna-se imperativo que a EJA deixe de ser tratada como política de segunda chance para ser afirmada como espaço legítimo de formação humana e emancipação. A consolidação da EJA como Direito Fundamental depende, portanto, de um projeto ético político que valorize os saberes e as histórias de vida dos estudantes, garantindo-lhes protagonismo em seus processos formativos, afinal de acordo com Arroyo (2005) os jovens e adultos que retornam à escola não são alunos quaisquer, pois, carregam as marcas da exclusão social.

A superação das desigualdades educacionais no Brasil exige que o Estado assuma o compromisso com a democratização do ensino não apenas como lei positivada, mas como prática necessária à efetividade da justiça social. O reconhecimento da EJA como Direito Fundamental é um processo inacabado, que demandará vigilância constante e políticas públicas robustas capazes de romper com a lógica da exclusão que, até hoje, marca o acesso e a permanência à educação no país.

A pergunta que orientou este artigo "*por que a EJA ainda não é Direito pleno no Brasil?"* não comporta uma resposta única ou simples. A análise da trajetória histórica e normativa da Educação de Jovens e Adultos revelou-se, antes de tudo, um

percurso marcado por intensas disputas entre exclusão e reconhecimento jurídico. Embora a Constituição de 1988 tenha garantido o acesso ao ensino fundamental, inclusive para jovens e adultos, como direito público subjetivo, tornando judicialmente exigível a oferta de vagas na EJA Fundamental.

As respostas à pergunta central desdobram-se em três que estão geralmente interligadas. A primeira podemos tratar de dimensão jurídico orçamentária, em que se observa que a EJA nasceu sob uma lógica compensatória funcional, em outros termos qualificação rápidos para o mercado. A CF/88 garantiu o acesso como direito público subjetivo, mas não alterou o financiamento residual nem criou obrigatoriedade para a EJA Médio. Portanto, o problema não é a compensação, mas a baixa intensidade com que ela é implementada.

Uma segunda resposta trata-se da dimensão pedagógica e institucional em que persiste a visão de que jovens e adultos precisam apenas de uma "segunda chance rápida", focada em alfabetização funcional. Essa perspectiva reduz o estudante da EJA a um déficit a ser corrigido, o que se reflete na ausência de formação específica para professores e na descontinuidade administrativa entre governos.

A terceira dimensão pode representar reconhecimento dos sujeitos da EJA, enquanto estudantes, trabalhadores precoces, moradores de periferias, negros, pessoas com necessidades especiais, pessoas privadas de liberdade, permanecem socialmente invisibilizados. Como alertou Arroyo ao afirmar que não há direito efetivo sem reconhecimento da dignidade e da especificidade desses sujeitos.

Diante desse cenário, a resposta mais honesta à pergunta do título é que a EJA ainda não é direito pleno no Brasil porque o Estado brasileiro nunca assumiu integralmente o compromisso com sua efetivação. O reconhecimento jurídico foi conquistado, mas a garantia real aquela que transforma a norma em prática cotidiana dentro da sala de aula mantêm-se reféns de visões instrumentais, orçamentos frágeis e ausência de continuidade administrativa.

Torna-se imperativo, portanto, um deslocamento de perspectiva, ou seja, a EJA precisa deixar de ser tratada como uma política pública de segunda chance para se afirmar como espaço legítimo de formação humana e emancipação. Isso exigirá um projeto ético político que valorize os saberes e as histórias de vida dos estudantes, garantindo-lhes protagonismo em seus processos formativos, exatamente como propunha Freire(1967) ao conceber a educação como prática da liberdade.

A superação das desigualdades educacionais no Brasil demandará vigilância constante e políticas públicas robustas, capazes de romper com a lógica da exclusão que, até hoje, marca o acesso e a permanência à educação no país. Enquanto a distância entre o texto constitucional e a sala de aula não for eliminada, a pergunta que intitula este artigo seguirá sem resposta definitiva, e a EJA continuará sendo, paradoxalmente, um Direito Fundamental reconhecido e negado ao mesmo tempo.

À luz da análise realizada, a consolidação da EJA como direito pleno exigiria, no mínimo, a vinculação orçamentária de um percentual mínimo do fundo de educação para a EJA, rompendo com a lógica residual; a obrigatoriedade de oferta da

EJA Médio pelos estados, com prazo para implementação, a criação de uma política nacional de formação inicial e continuada para professores da EJA, com piso salarial e plano de carreira específicos; e a superação do ciclo de descontinuidade administrativa por meio de um pacto interfederativo de Estado, não de governo.

Registre-se, por fim, um limite estrutural desta análise, se, como sugere Vieira (2001), a cidadania no capitalismo é intrinsecamente compensatória, então a superação plena da lógica compensatória na EJA exigiria transformações sociais que ultrapassam o escopo das políticas educacionais, uma hipótese que fica em aberto para pesquisas futuras.

Referências

ASPHE, RHE. Conferência Interestadual de Ensino Primário - 1921. *Revista História da Educação***,** [S. l.], v. 5, n. 9, p. 129–210, 2012. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30474. Acesso em: 14 jun. 2026.

ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: < https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/713023/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos.pdf>. Acesso: 08 jun. 2026

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil**, de 25 de março de 1824. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 15 mar. 2026.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 24 de janeiro de 1967. Brasília, DF, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879**. Disponível em https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html.Acesso

BRASIL. **Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925**. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1925. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16782-a-13-janeiro-1925-517453-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 10 mai. 2026.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942**. Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4958-14-novembro-1942-414541-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 10 mai. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 62.455 de 22 de março de 1968.** Brasília, DF. em https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=62455&ano=1968&ato=472UTSE90djRVTa96. Acesso em 09 de jun:2026.

BRASIL**. Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003.** Brasília, DF, 2003. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4834.htm

BRASIL**. Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Brasília, DF, 2006. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em 09 de jun:2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm
BRASIL. **Decreto nº 12.048**, de 5 de junho de 2024. Brasília DF, 2024. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d12048.htm. Acesso em 09 de jun:2026.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 10 mai. 2026.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 10 mai. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mai. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 mai. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024**. Institui o Programa Pé-de-Meia. Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14818.htm. Acesso em: 09 jun. 2026.

DEON, Aline Géia. **Políticas públicas de EJA no Brasil: avanços, retrocessos e desafios contemporâneos**. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, Salvador, v. 12, n. 1, p. 45-62, 2024. Disponível em: < https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/269/295>. Acesso: 09 jun. 2026.

DUARTE, Clarice Seixas. Educação como um Direito Fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 691-713, out. 2007. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/es/a/Sys3c3j8znnWkyMtNhstLtg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 08 de jun. 2026.

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

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **O projeto de Rui bBarbosa**: o papel da educação na modernização da sociedade. Disponível em http://23reuniao.anped.org.br/textos/0208t.PDF. Acesso em 14 Jun:2026.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVCENKO, Nicolau. **Orfeu extático na metrópole**: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

ENTRE O INGRESSO E A CONCLUSÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFU/CAMPUS PONTAL, VOZES E TRAJETÓRIAS DA EJA: REFLEXÕES INICIAIS

João Vitor Santos Silva

Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira

Introdução

O presente resumo aborda uma pesquisa em andamento, do Programa de Pós Graduação em Educação Básica - PPGEDU, do curso de Mestrado Profissional da Universidade Federal de Uberlândia - UFU/Campus Pontal. Nesta, se discute sobre a Educação de Jovens e Adultos - EJA, na qual entendemos que ela dispõe de uma conquista muito relevante no campo do direito à educação, principalmente no que diz respeito em oportunizar às pessoas que não tiveram a sua vida escolar na idade série "adequada" pudessem retornar às instituições de ensino e dar continuidade ao processo de aprendizagem, uma vez que para muitos é a realização de um sonho.

Desse modo, refletir sobre a EJA exige entender que não se trata apenas da interrupção do processo educativo para aqueles que não tiveram acesso e permanência à educação na idade considerada regular. É necessário aprofundar acerca de quem são esses sujeitos que não conseguiram concluir seus estudos, suas

trajetórias, seus sonhos, uma vez que todo seu processo - pessoal, social, econômico - precisa ser considerado.

A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos e, no artigo 205, explicita que "é direito de todos e dever do Estado e da família" (Brasil, 1988, s/p). Nessa perspectiva, não basta assegurar o acesso à ela, é preciso oportunizar condições para que esses sujeitos permaneçam gozando desse direito e assim, concluam o processo de aprendizagem. Outro ponto que merece atenção é que a formação não se encerra no ensino médio, sendo assim, a EJA precisa abrir possibilidades para que os seus sujeitos caminhem para a Educação Superior.

Embora existam avanços na legislação, ainda precisamos considerar as desigualdades que impactam de forma significativa nas oportunidades de acesso e permanência na educação escolar. Ainda hoje, as pessoas enfrentam muitos desafios, principalmente aquelas pertencentes às classes mais pobres, que precisam interromper seus estudos para trabalhar, cuidar dos filhos e contribuir com a renda familiar. São trajetórias marcadas por diferentes dificuldades, no entanto, também são pessoas que enxergam na educação a possibilidade de transformação.

Nesse sentido, a EJA possui uma importante função, pois possibilita a retomada do direito à educação. Segundo Arroyo (2007), os estudantes dessa modalidade precisam ser compreendidos como sujeitos concretos, com histórias e experiências próprias e devem ser inseridos no processo de aprendizagem, assumindo o papel de protagonista, e o professor, o mediador de todo o conhecimento a ser construído. Para além disso, os sujeitos da EJA não devem ser considerados como tábula rasa, uma vez que possuem vivências e experiências

desenvolvidas ao longo de suas trajetórias pessoais, profissionais e sociais.

Enfatiza-se que chegar à universidade representa uma conquista significativa para muitos estudantes egressos da EJA. Mas é relevante considerar o percurso traçado para esse feito. Em vista do exposto e dispostos a aprofundar nessa temática, construímos a seguinte problemática para realização da pesquisa: quais são os elementos que emergem das narrativas dos egressos da EJA que cursam licenciatura na UFU/Campus Pontal em relação aos desafios, enfrentamentos, possibilidades de ingresso, permanência e conclusão do ensino superior. Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivo geral compreender as trajetórias formativas de egressos da EJA que cursam licenciatura na UFU/Pontal, identificando os enfrentamentos,os desafios, as dificuldades, as possibilidades de ingresso, permanência e conclusão do ensino superior.

Como objetivos específicos propomos identificar as experiências que marcaram a trajetória escolar dos participantes da pesquisa, antes, durante e após a EJA; analisar os fatores que favoreceram ou dificultaram o ingresso; conhecer os desafios dos egressos da EJA em relação a sua permanência nos cursos de licenciaturas da UFU/Pontal; apontar as estratégias individuais, coletivas e institucionais que foram mobilizadas para permanência desses sujeitos e conclusão de seus cursos.

Pensando nesses objetivos, a pesquisa está sendo desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, tendo como proposta metodológica a Vivência Dialogante (Mattos *et.al*, 2026), fundamentada no pensamento de Paulo Freire. Essa escolha esteve relacionada por entender que existe possibilidade de construir conhecimentos pautados no diálogo, na escuta e na reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas. Essa

compreensão foi fundamental, uma vez que tratou-se de uma investigação que busca conhecer as trajetórias de pessoas que passaram pela EJA e ingressaram nos cursos de licenciatura da UFU/Campus Pontal.

Nessa perspectiva, a Vivência Dialogante baseia-se no processo de escuta ativa, no diálogo e no entendimento de que as trajetórias de vida são importantes na sua singularidade. Desse modo, a organização da Vivência Dialogante ocorrerá em dois momentos, denominados "Conhecendo você", em que cada sujeito terá a possibilidade de narrar sua história e "Sou fazedor/a de minha história", em que será oportunizado o momento de aprofundar e refletir de forma mais crítica sobre suas trajetórias. As atividades foram desenvolvidas por meio de conversas, narrativas, memórias e objetos que representavam as trajetórias dos participantes. A partir dessas experiências, identificaremos temas geradores que possibilitarão aprofundar as discussões e compreender os diferentes sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas histórias.

Além da vivência com os participantes da pesquisa, já foi realizado um levantamento bibliográfico e documental, buscando aprofundar as discussões sobre o direito à educação, as políticas públicas educacionais, a Educação de Jovens e Adultos e a democratização do Ensino Superior. Nesse movimento, foram considerados autores como Cury (2002), Freire (1996) e Arroyo (2007), entre outros.

Algumas discussões iniciais foram construídas ao decorrer do trabalho, em que buscou-se apresentar inicialmente aspectos relacionados à Educação de Jovens e Adultos estabelecendo relação com o direito à educação. A educação é na vida de todo ser humano fundamental para o desenvolvimento integral, ela se estabelece em diversos setores da sociedade, sendo

nas instituições escolares o espaço em que a mesma se desenvolve de forma sistemática, fazendo dela uma educação formal. No entanto, seja na escola ou fora dela é imprescindível que a mesma seja construída por se tratar de um direito.

De acordo com o Cury (2002) a educação está relacionada com todas as dimensões (singulus, os civis, e socius) elas são importantes para a construção do ser humano e também impactam na sociedade, uma vez que não se trata apenas do indivíduo o sujeito por meio da educação aprende a se envolver com os destinos da educação, compreendendo seus direitos e deveres para com o desenvolvimento da comunidade. Para além disso, ele chama atenção para o que denominou-se socius, em que trata-se de uma algo em que todos homens deveriam ter acesso de forma igualitária.

Portanto, partimos do princípio que todos devem ter acesso à educação, uma vez que contribui para o desenvolvimento humano, reafirmando o que foi dito anteriormente. O direito à educação, não deve-se restringir apenas a um grupo social, ela precisa perpassar toda a sociedade. Independente de como essa pessoa se encontre, é de suma importância que seja ofertada a ela a educação, uma vez que trata-se ainda de um direito previsto nos documentos legais, inclusive as pessoas que por algum motivo não conseguiram gozar desse direito enquanto crianças, quando se determinada que é direito de todos, isso quer dizer que não depende da faixa etária, da sexualidade, do gênero é uma possibilidade que todas as pessoas precisam usufruir. Monteiro (2003)

A constituição apresenta no artigo 206 que a educação deve se basear nos seguintes princípios, a saber.

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos
> oficiais;
>
> IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Nota-se no ponto I que há preocupação com o oferecimento da educação com a igualdade de condições para todos que a ela devem ter acesso e, ainda, estabelecer meios para que esses sujeitos permaneçam nas instituições escolares Já no princípio IV nos alerta para além da igualdade e acesso permanente que é preciso que seja gratuito, ou seja, contemplando o artigo 227, ao abordar o dever da "família, sociedade e Estado" oferecer educação para todas as pessoas. No princípio IX, aborda que a garantia do direito à educação não se restringe a uma faixa etária específica, ao trazer que a mesma deve ser "ao longo da vida", sendo assim, todas as pessoas independentes da sua idade têm o direito de acessar a educação e a aprendizagem. (Brasil, 1988)

Isso se reafirmar ainda no artigo 208 inciso l, que diz " educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;" ou seja, os que hoje são jovens e adultos, que por algum motivo não conseguiram concluir seus estudos, estão respaldados por lei e precisam ter a oportunidade de se quiserem voltar as instituições escolares e finalizarem ou até mesmo iniciarem seus estudos.

É importante evidenciar que a EJA para além de ser um modalidade, ela precisa atender sujeitos concretos, isso

quer dizer que quando essas pessoas que foram impedidas de dar continuidade aos estudos formais quando mais novas, agora ao adentrarem as instituições escolares elas devem ser consideradas na sua completude, pois são sujeitos históricos, que já vivenciaram e experimentaram muitas coisas e, que vem de realidades diversas. Então, o Arroyo(2007, p.7) coloca que "A EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas."

Os sujeitos concretos que Arroyo(2007) aponta levam para as intuições escolares diversos conhecimentos advindo de suas relações estabelecidas na sociedade, saberes relacionados ao trabalho, a cultura a que fazem parte. E quando o processo educativo, compreende que esses conhecimentos e saberes são importantes para o sujeito, o ensino acontece de forma mais humanizada, pois essa pessoa é enxergada e respeitada. Esse olhar está intrinsecamente ligado às possibilidades abordadas por Freire(1996), o ensino e aprendizagem não é nem deve ser meramente transmissão do conhecimento, uma vez que esses sujeitos não são uma folha em branco, prontas para receber conhecimentos, elas já o carregam, só necessita ser ressignificados.

Essa modalidade de ensino, nesse sentido, tem esse papel de oportunizar novas possibilidades de vida para essas pessoas que tiveram de abdicar, muitas vezes, dos seus sonhos, seus estudos, para poderem atender a outras demandas da vida. Então, esses sujeitos frequentadores da EJA são sujeitos que trazem vivências, e toda essa vivência precisa ser considerada no processo de ensino. O sujeito é o protagonista desse processo. Quando se pensa na equidade, está se referindo justamente a flexibilização do processo, respeitando o objetivo de formar

sujeitos para vida em sociedade, essa oferta de conhecimento permite que essas pessoas pensem em novas realidades, pois, "Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança."(Freire, 1992, p. 91).

Pensar em novas realidades, é ter a esperança que as situações podem ser transformadas. Buscar a EJA é legitimar esse papel de mudança que ela pode desempenhar na vida de cada sujeito

> A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.(Brasil, 2000, p.9)

Como se expressa no que apresenta acima, o parecer aborda essa preocupação em oportunizar novas possibilidades de inserção na sociedade. A EJA é o modo de justiça que se manifesta como meio de mudança na realidade de cada um. Ao se refletir sobre isso, é importante levar em conta que muitas pessoas não deram continuidade aos estudos por demandas da vida externa, demandas mais urgentes como o de sobrevivência, não que a educação formal, não seja uma demanda importante, mas quando consideramos que as pessoas deixam de estudar para buscar trabalho, no que vai mobilizar a alimentação e moradia, estamos nos referindo às desigualdades presentes na vida cotidiana de cada sujeito.

Então a EJA tem funções relevantes, ainda no parecer ele traz apresenta o papel de atualização de conhecimentos, sem desconsiderar o que eles já trazem por meio de suas vivências Acreditamos que é relevante reafirmar essa intenção que a EJA se coloca, durante muito tempo os alunos eram vistos apenas como receptores de conhecimentos, mas quando se fala em uma educação qualificadora é preciso levar em conta todos os processos que essas pessoas vivenciaram, em suas vidas enquanto sujeitos históricos que são. E busca-se com a EJA uma educação de universalismo, que é a ideia de que existem valores que precisam ser oportunizados a todos. A solidariedade, se relaciona com a ajuda que pode ser proporcionada ao próximo. A igualdade, está se referindo a igualdade de oportunidades, no entanto, a EJA não só busca igualdade como preza pela equidade. E ainda, a diversidade, ou seja, os vários e diferentes conhecimentos que podem ser ensinados e construídos pelos sujeitos. (Brasil, 2000)

Nessa perspectiva, a EJA tem esse viés da busca por uma educação emancipatória, garantindo que todas as pessoas de diferentes idades possam usufruir do processo educativo, de forma que se desenvolva mediante a relações respeitosas e de cooperação, tendo em vista, o combate das desigualdades que se fazem presentes na sociedade e valorizando a diversidade que os sujeitos da EJA trazem em suas bagagens. (Brasil, 2000).

Considerações finais

Como mencionado, trata-se de um trabalho em construção, ainda será discutido de forma mais aprofundada: Trajetória histórica da EJA: Campanhas, movimentos e políticas de alfabetização e escolarização; Constituição de 1988 e LDB de

1996; Reconhecimento da EJA como modalidade da Educação Básica; Desafios e contradições das políticas de EJA. Democratização do Ensino Superior, evasão, permanência e assistência estudantil, articulando-os à legislação e às políticas públicas pertinentes ao período investigado.

Referências

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

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

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MATOS, Gizely Kássia de; ROCHA, Geovana Pereira da; OLIVEIRA, Lucia Helena M. de M. Fundamentos e caminhos metodológicos freireanos para a pesquisa emancipatória: a vivência dialogante no contexto da Educação de Jovens e Adultos. In: XIII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE: DIALOGICIDADE, CONSCIENTIZAÇÃO, CRITICIDADE: O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO, 2026, Recife. Recife: Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas, 2026.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. O pão do direito à educação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 84, p. 763-789, set. 2003.

SILVA, João Vitor Santos. Direito à educação em tempos pandêmicos nos anos iniciais do ensino fundamental: é para todos/as? 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2023.

FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Vanessa Mendes Silva

Monalisa Lopes dos Santos Coelho

O presente artigo tem como tema central o fracasso escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e foi elaborado com base em autores como Arroyo (2006), Aquino (1997), e Pedroso (2010), dentre outros. O motivo que levou a construção desse texto foi a solicitação feita pela disciplina da Educação de Jovens e Adultos, ministrada pela professora Monalisa no Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Como metodologia, neste artigo trabalhamos com a pesquisa bibliográfica, onde a partir do referencial teórico mobilizado tecemos as reflexões aqui construídas. Assim, o nosso objetivo principal com a produção deste artigo é investigar alguns dos principais motivos que podem levar os estudantes da EJA ao fracasso escolar.

Características da EJA

A EJA enquanto modalidade de ensino, atende a um público alvo bem específico, envolvendo aquelas pessoas que um dia viveram à margem do processo educacional regular. Ou seja,

a EJA atende aquelas pessoas que durante algum tempo ficaram excluídas da escola, mas, que agora podem ter uma nova oportunidade de retornarem aos estudos e tentarem concluir a escolarização básica.

Sabemos que a EJA é orientada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394/96, do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (Brasil, 1996), que obedece à Constituição Federal de 1988. E na leitura ao texto da LDEBEN, quando ela se refere à EJA, percebemos uma importante conquista social para os cidadãos brasileiros: o direito da concretização do processo da alfabetização por meio desta modalidade educacional, para que as possas possam retomarem e terminarem os seus estudos (Brasil, 1996). Desta forma, a população evadida do ensino regular (Educação Básica), pode ter de volta o seu acesso garantido ao ensino formal, por meio do qual podem participar do desenvolvimento país, e das decisões democráticas através do voto, e, por conseguinte, terem direito a um trabalho digno, com melhores condições de vida. Deste jeito, poderemos tentar formar cidadãos criativos, críticos e reflexivos.

E mesmo que esse retorno dos alunos aos estudos seja uma garantia legal dada pela CF/88 e pela LDBEN/96, Julião (2015) nos esclarece que a EJA não pode ser compreendida como uma segunda chance de educação, nem mesmo a última chance, ou ainda uma educação incompleta e de baixa qualidade. Pois, ela não é um prêmio de consolação, ou educação pobre para pobres que não puderam tê-la na infância, e sim um direito de todos. É sob essa perspectiva que entendemos que apesar de todas as dificuldades enfrentadas, tanto pelos alunos, quanto pelos professores da EJA, devemos lutar incansavelmente para que os direitos dos estudantes sejam, de fato, concretizados.

Considerando esses pressupostos, a escola deve se adequar às diferentes realidades dos alunos da EJA, para permitir o desenvolvimento cognitivo de indivíduos com histórias de vida tão distintas. Para que a escola não esteja tão longe da realidade dos alunos, os professores devem procurar contextualizar as suas práticas educacionais e o ambiente escolar com a realidade vivenciada pelos sujeitos que estão inseridos lá. Pensando nisto, neste trabalho identificamos que:

> Os alunos da EJA em sua grande maioria são trabalhadores de baixa renda, e adolescentes vindos do ensino regular que passaram por períodos de interrupções nos estudos, ou por reprovações sucessivas, retornando mais tarde à escola em busca de condições que sejam diferentes das mesmas que os fizeram deixarem os estudos no passado. (Haddad; Di Pierro, 2005, p. 141).

Neste sentido, por meio de Arroyo (2006) refletimos que esses estudantes da EJA trilham trajetórias de vida muito específicas, e que esse público é composto por uma grande diversidade de pessoas, onde muitos passam diariamente por situações de exclusão social, violência urbana, fome, falta de acesso à saúde, ao transporte e tantos outros motivos que assolam suas vidas. Alguns deles são vítimas de exclusão social, e de opressão, e precisam ser incentivados a buscarem condições melhores de sobrevivência, de liberdade e de emancipação por meio do trabalho e da educação. Entretanto, por meio da realização deste estudo percebemos que a vulnerabilidade social é apenas um dos tantos fatores ou motivos causadores de fracasso escolar. Deste modo, a seguir compartilhamos as nossas reflexões sobre tais fatores.

Motivos do fracasso escolar na EJA

Pedroso (2010) afirma que, o público atendido pela EJA é composto por pessoas que por não se sentirem atraídos pelos conteúdos escolares acabaram deixando a escola. E isso acaba gerando uma exclusão social dos indivíduos analfabetos do ambiente da escola, e também da nossa sociedade. Por outro lado, sabemos que existem diversos fatores alheios à vontade dos estudantes que os fazem abandonarem a escola, e como consequência da falta da conclusão dos estudos, a maioria deles não consegue boas oportunidades de trabalho na sociedade devido a esse fracasso escolar.

Sobre esse contexto entendemos que na idade regular da escolarização, sobretudo, na adolescência é a fase onde podem haver mais equívocos e inseguranças na vida dos estudantes, quanto à existência deles no mundo, e quanto as escolhas que farão no presente e no futuro. Além disso, quando pensamos naqueles alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social, esse fracasso escolar dos jovens e adultos acaba reverberando na exclusão social e profissional destes sujeitos.

Deste modo, compreendemos que os fatores que dificultam o ingresso e a permanência dessas pessoas, tanto no ensino regular, quanto na EJA, e que ocasionam o abandono da escola são múltiplos, envolvem problemas como: uma gravidez precoce, o uso de drogas, o desinteresse pela escola, parcas condições financeiras, e claro, como acontece na maioria dos casos, existe a imprescindível necessidade de se trabalhar para a garantia da subsistência pessoal e da família. Assim, por causa desses e de outros fatores muitos acabam evadindo da escola.

Tendo em vista que essa temática preocupa não só a escola, mas também os seus representantes, percebemos que é preciso considerá-la como uma situação problema, que se dá por uma série de fatores determinantes que prejudicam cada dia mais os alunos e até mesmo os professores. Além disso, também não podemos desconsiderar a falta de motivação, e as questões sócio-culturais dos alunos, porque elas de igual modo também podem levar ao desencadeamento do fracasso escolar.

Além disso, ao buscarmos investigar as causas do fracasso escolar, alguns autores como Pinheiro e Alves (2010) revelaram que:

> Os fatores de fracasso escolar, como evasão, repetência, baixo nível de aprendizado ou de envolvimento com as atividades didáticas propostas são frequentemente fatores de exclusão e estigmatização dos alunos, haja vista que os agentes da escola costumam criar um modelo de aluno ideal que exclui os que não se enquadrariam nele, não havendo qualquer reflexão dos processos sociais, históricos, culturais, econômicos e políticos, além das relações interpessoais e didáticas que envolvem o processo ensinoaprendizagem e seu consequente sucesso ou fracasso. (Pinheiro; Alves, 2010, p. 2).

Sendo assim, levando em consideração que as classes socialmente desfavorecidas apresentam uma maior porcentagem de fracasso escolar se comparada às classes sociais mais abastadas, compreendemos que os fatores sociais, culturais e

econômicos influenciam tanto no êxito, quanto no fracasso escolar dos alunos.

Além disso, pela ótica de outros estudos bibliográficos notamos que o fracasso escolar também pode ser um fato decorrente da interação de três tipos de fatores determinantes: os psicológicos, os socioculturais e os institucionais. “Os fatores psicológicos se vinculam aos fatores cognitivos e psicoemocionais dos alunos” (Brasil, 2006); “os fatores socioculturais são relativos ao contexto social do aluno e as características de sua família”. (Oliveira, 2001); “já os fatores institucionais são inerentes à escola, e incluem métodos de ensino inapropriados, currículo e as políticas públicas para a educação” (Aquino, 1997). Adicionado a esses três fatores, encontram-se também os fatores ligados à economia e à política (Brasil, 2006).

Em face dos vários estudos apresentados, em síntese percebemos que dentre os diversos fatores que contribuem para o fracasso escolar, ainda podem existir outros fatores como: a baixa autoestima dos estudantes (que pode estar ligada à timidez excessiva e ao sentimento de incapacidade), o bullying, a discriminação racial, a má qualidade de vida, e outras circunstâncias. E, dentro deste penúltimo fator mencionado também ocorrem questões como: a violência, a prostituição, o consumo e o tráfico de drogas (com pessoas em dificuldade para saírem desse círculo vicioso).

Além de todos esses motivos mencionados, refletimos que o desinteresse pelo ambiente escolar e pela didática do professor, ou até mesmo problemas emocionais e psiquiátricos, também podem levar a um baixo rendimento dos alunos, e por último à evasão escolar.

No entanto, esta pesquisa propõe algumas sugestões que podem ajudar os professores e a escola a tentarem diminuírem o desinteresse dos alunos. Ou seja, tentamos encontrar possíveis soluções para mitigar este fenômeno tão complexo que é o fracasso escolar, e compreendemos que os professores e educadores da EJA precisam refletir e repensar a sua prática docente, para tentarem de alguma maneira, e obviamente quando possível, tentarem incentivar e motivar os seus alunos a vencerem as suas dificuldades pessoais, para que eles não evadam da escola, e nem fracassarem nela.

Além disso, para tentarmos diminuir esse problema aqui debatido também é necessário que haja a criação de novas políticas públicas, programas de governo, e novos projetos sociais, que incentivem os jovens e adultos a verem mais sentido nos estudos. São necessárias neste caso novas propostas pedagógicas criativas que proporcionem a esses alunos novas experiências que os levem a ficarem mais motivados em continuarem e terminarem os seus estudos, propostas estas que precisam estar conectadas com a vida deles, para serem mais significativas.

Considerações Finais

Através da realização desta pesquisa focalizamos investigar os motivos que levam ao fracasso escolar na EJA. E, ao longo do texto entendemos que essa modalidade atende àqueles que não tiveram condições de terminarem o ensino regular na idade adequada, e a EJA é a oportunidade garantida por lei para eles concluírem os estudos, porque o direito à educação é para todos.

Diante das exposições feitas durante o texto vimos que as causas que levam ao fracasso escolar não envolvem apenas a vulnerabilidade social, porque percebemos que este fenômeno escolar é um fenômeno multifatorial. Deste modo, acreditamos que esses múltiplos fatores são impeditivos para que os alunos logrem êxito na continuidade do processo educacional, que infelizmente os obrigam a ficarem numa situação de estagnação social. Por outro lado, tentamos buscar possíveis soluções e ações que possam diminuir pelo menos um pouco o problema levantado nesta pesquisa.

Por fim, concluímos que o tema de estudo aqui abordado foi discorrido sob uma perspectiva fundamentada nos autores selecionados. Mas não significa que esta seja o único prisma possível para a interpretação desse tema, pois podem surgir outros. Assim, acreditamos que a escrita deste trabalho pode suscitar novas pesquisas que podem contribuir para novas reflexões e estudos na área da educação, que tentem dar conta dessa temática tão complexa que é o fracasso escolar.

Referências

ARROYO, M. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES,

L. J. G. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autentica, 2006. p. 17-32. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos.pdf> Acesso em: 25 de out. 2023.

AQUINO, J. G. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso**

na escola: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus,1997, p. 91-110.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Alunas e alunos da EJA**. Brasília: Coleção: Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf>. Acesso em 25 de out. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

JULIÃO, E. F. A diversidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos. In: MEDEIROS, Cecilia Correia de; GASPARELLO, Arlette; BARBOSA, Jorge Luiz. (Orgs.). **Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Diversidade:** saberes, sujeitos e práticas. Niterói: UFF/CEAD, 2015.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. In: **Educação como exercício de diversidade.** Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd. 2005.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Ação Educativa; Campinas: Mercado das Letras, 2001.

PEDROSO, S. G. Dificuldades encontradas no processo de educação de jovens e adultos. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Anais**... João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010.

PINHEIRO, N. de A.; ALVES, C. P. **A concepção do fracasso escolar para alunos da Educação de Jovens e Adultos**. Universidade de Taubaté, UNITAU. 2010.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRIMEIRAS IMPRESSÕES A PARTIR DA ANÁLISE DE CINCO DISSERTAÇÕES

Samantha Martins Lopes
Lucia Helena Moreira de Medeiros Oliveira

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade da educação básica destinada às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos em idade considerada regular. A modalidade atende a todos sujeitos que possuem trajetórias de vida, profissionais e escolares marcadas que por algum motivo foram interrompidas, por suas realidades familiares, experiências de trabalho e desigualdade social. Nesse sentido vale pensar na educação como um todo, sendo destinada a jovens e adultos, cada um traz consigo conhecimentos e experiências construídas ao longo da vida que esperam para serem de fatos reconhecidos e valorizados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB n 9.364/1996 reconhece o direito à educação para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na idade própria,

estabelecendo a EJA como parte da educação básica (BRASIL, 1996). As mesmas Diretrizes Curriculares Nacionais para a modalidade destacam a importância de considerar as características e os interesses dos estudantes, valorizando seus conhecimentos e sua realidade sociocultural.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA assumem importância, uma vez que não se trata apenas de selecionar conteúdos ou definir estratégia de ensino sem respaldo pedagógico, mas de pensar em como o conhecimento escolar pode dialogar com a realidade dos educandos da EJA. Soares e Pedroso (2016) destacam que os sujeitos da EJA possuem trajetórias marcadas por diferentes experiências e responsabilidade, o que exige um olhar de compreensão dos docentes e da escola para as condições que atravessam seus processos de escolarização.

Paulo Freire (1996), ao discutir os saberes necessários à prática educativa, enfatiza a importância do diálogo, do respeito aos saberes dos educandos e da compreensão de que ensinar não significa simplesmente transferir conhecimentos. Essa perspectiva contribui para pensar práticas pedagógicas que reconheçam os estudantes como participantes ativos do processo educativo. Para Arroyo (2017), os sujeitos da EJA carregam trajetórias de vida e experiências que não podem ser desconsideradas pela escola.

Desse modo, torna-se pertinente compreender o que as produções acadêmicas recentes apresentam acerca das práticas pedagógicas consideradas significativas na EJA. Na escrita do Trabalho de Conclusão de Curso que fundamenta este artigo, foi realizado um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre os anos de 2020 e 2025, no

qual foram encontradas 106 dissertações. A partir da aproximação com a temática, cinco produções foram selecionadas para análise.

Para esse artigo, foi realizado um recorte desse estudo mais amplo, concentrando em primeiras impressões acerca das práticas pedagógicas significativas apresentadas nas cinco dissertações selecionadas. Assim, não se pretende discutir de forma aprofundada todo processo histórico, sobre formação docente, mas compreender quais elementos relacionados às práticas pedagógicas aparecem nas produções analisadas.

Nesse aspecto, o objetivo deste artigo é compreender as primeiras impressões sobre as práticas pedagógicas significativas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos a partir da análise de cinco dissertações disponíveis na BDTD. Busca-se especificamente, identificar os principais elementos presentes nessas práticas e observar aproximações entre as diferentes produções analisadas.

Percursos Metodológicos

O levantamento das produções acadêmicas foi realizado entre os dias 17 e 20 de novembro de 2025, pesquisadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A busca resultou em diferentes produções acadêmicas e científicas, as quais passaram por uma análise criteriosa sob o foco do alinhamento à temática deste estudo. Sendo assim cinco obras foram selecionadas para subsidiar teoricamente a argumentação desta pesquisa.

Para a seleção das produções acadêmicas foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão, visando garantir

maior aproximação com os objetivos da pesquisa. Como critérios de inclusão, foram selecionadas dissertações publicadas disponíveis na íntegra entre os anos de 2020 e 2025, por tratar de assuntos atuais e que estão disponíveis integralmente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) a partir das seguintes palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Formação Docente, Práticas Pedagógicas Significativas, foram encontradas 106 dissertações de 2020 a 2025 e selecionadas 5 porque abordam diretamente a Educação de Jovens e Adultos, a formação docente, as práticas pedagógicas significativas. Também foram priorizadas produções que discutem a realidade dos educandos da EJA sob uma perspectiva crítica, humanizada e contextualizada, para a escolha foram lidas somente os títulos que se aproximavam da temática do trabalho, não foram lidas todas as 106 dissertações, logo após a escolha das cinco que se aproximavam da temática que foi feita a leitura das 5 dissertações escolhidas.

Como critérios de exclusão, foram descartadas pesquisas que, embora menciona-se a EJA, não dialogam diretamente com o foco central deste estudo, apresentando abordagens voltadas exclusivamente para análise estatísticas, gestão escolar ou políticas públicas sem articulação com as práticas pedagógicas e a formação docente. Também foram excluídas produções repetidas, trabalhos disponíveis na íntegra e estudos que não apresentavam aproximação com o tema.

As primeiras impressões sobre as práticas pedagógicas significativas na EJA.

A pesquisa das cinco dissertações possibilitou identificar diferentes formas de compreensão e desenvolvimento das práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. Cada uma das produções apresenta uma perspectiva diferente e objeto próprio, é observado inicialmente que existe uma aproximação entre os estudos no reconhecimento de que práticas significativas precisam considerar os sujeitos da EJA para além de suas condições como estudantes.

Para apresentar as produções que constituiu o corpus desta análise, o Quadro 1 a seguir reúne as cinco dissertações analisadas

Quadro 1: Dissertações (2022-2024)

Autor(a)	**Ano**	**Título**	**Instituição**	**Link de acesso**
Flávia Andrea dos Santos	2022	O uso das tecnologias digitais móveis na EJA como contribuição à garantia do direito à aprendizagem	UFPE	https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/49755
Rafaela dos Santos Alves Oliveira	2023	Afetividade na Educação de Jovens e Adultos: a relação educador e educando na construção de vínculos com os conhecimentos	UFRRJ	http://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/19236
Ináira dos Santos	2023	Educação de Jovens e	UEA	https://ri.u

Autor(a)	Ano	Título	Instituição	Link de acesso
Castro		Adultos: contribuições para uma aprendizagem significativa		ea.edu.br/handle/riuea/5271
Heloísa Feliciano de Almeida Alves	2023	Práticas curriculares em alfabetização na Educação de Jovens e Adultos nos diversos tempos da pandemia de Covid-19	UFJF	https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/16623
Daniela Penha Monteiro Brito Pavini	2024	Contribuições da EJA para a constituição da história de vida de sujeitos alfabetizados e letrados	USP	https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-26082024-135840/pt-br.html

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nas obras utilizadas.

A partir das produções apresentadas no Quadro 1, observa-se que os estudos contemplam diferentes dimensões relacionadas às práticas pedagógicas na EJA. A dissertação de Santos(2022) apresenta como foco o uso das tecnologias digitais móveis na EJA e sua contribuição para a garantia do direito à aprendizagem. A produção permite observar que os recursos tecnológicos podem constituir possibilidades para ampliar as formas de acesso ao conhecimento e favorecer processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as tecnologias aparecem

não como finalidade em si mesmas, mas como recursos que podem ser incorporados às práticas pedagógicas.

Oliveira (2023) direciona sua investigação para a afetividade na relação entre educador e educando. A autora evidencia a importância dos vínculos construídos no espaço educativo e de como a dimensão afetiva pode contribuir para a aproximação dos estudantes com os conhecimentos escolares. Essa perspectiva chama atenção para o fato de que a prática pedagógica não se limita a dimensão cognitiva, envolvendo também relações humanas estabelecidas no cotidiano escolar.

No estudo de Castro (2023), a discussão concentra-se nas contribuições para uma aprendizagem significativa, possibilitando refletir sobre a necessidade de aproximar os conteúdos trabalhados da realidade dos estudantes. A produção também dialoga com a necessidade de romper com práticas excessivamente tradicionais e com um modelo de ensino em que o educando ocupa uma posição predominante passiva.

A dissertação de Alves (2023) aborda as práticas curriculares desenvolvidas durante diferentes momentos da pandemia de Covid-19. A análise realizada no Trabalho de conclusão de curso evidencia a relevância da flexibilidade pedagógica e da capacidade de adaptação dos professores diante de contextos adversos. Estratégias diversificadas, materiais personalizados e diferentes formas de comunicação foram utilizadas para possibilitar a continuidade dos processos educativos.

Para finalizar a análise das dissertações, Pavini(2024) investiga as contribuições da EJA para a constituição das histórias de vida de sujeitos alfabetizados e letrados. A produção evidencia a importância das narrativas, da escuta e da reflexão sobre as

experiências vivenciadas pelos próprios sujeitos. Dessa forma, as histórias de vida aparecem como elementos que podem contribuir para práticas pedagógicas mais humanizadas e próximas da realidade dos educandos.

A partir das cinco produções analisadas, as primeiras aproximações são identificadas, as práticas pedagógicas significativas não aparecem associadas a uma única metodologia ou recurso. Elas passam a assumir diferentes formas conforme as necessidades dos estudantes, os contextos educativos e os objetivos propostos. Tecnologias, afetividade, contextualização, flexibilidade e histórias de vida constituem diferentes caminhos apresentados pelas pesquisas.

A valorização das experiências dos educandos é primordial e através dos estudos analisados indicam que os sujeitos da EJA não chegam a escola desprovidos de conhecimentos. Todos os sujeitos pertencentes a EJA trazem consigo experiências profissionais, familiares, sociais e culturais que podem participar da construção do conhecimento escolar. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Freire (1996), para quem ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e abertura ao diálogo.

Neste sentido, as primeiras impressões produzidas pela análise apontam para uma concepção de práticas que se distanciam de ações centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos. As produções analisadas convergem para as necessidades de construir situações de aprendizagem em que os estudantes possam participar, dialogar, relacionar os conhecimentos escolares com suas experiências e reconhecer sentido naquilo que aprendem.

Essa perspectiva também pode ser relacionada às contribuições de Arroyo (20170, ao considerar que os estudantes da EJA possuem trajetórias marcadas por trabalho, responsabilidade familiares e diferentes experiências de vida. Reconhecer essas trajetórias significa compreender que a escola precisa considerar quem de fato são esses sujeitos fazedores de histórias e quais relações estabelecem com o conhecimento.

Ainda que sejam necessários estudos mais aprofundados para compreender as especificidades de cada prática, a análise das cinco dissertações permite identificar, como primeira impressão, que uma prática pedagógica significativa na EJA parece estar ligada principalmente a aproximação entre conhecimentos escolar e realidade dos educandos, ao diálogo, a participação, a afetividade e a valorização das experiências de vida.

Mais do que definir uma metodologia única para a modalidade de ensino, os estudos analisados indicam a necessidade de uma postura ética, pedagógica e capaz de reconhecer os sujeitos da EJA em sua diversidade e construir possibilidades de aprendizagem que tenham significado para suas vidas.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo compreender as práticas pedagógicas significativas para a Educação de Jovens e Adultos a partir da análise de cinco dissertações disponíveis na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações. O recorte realizado permitiu apresentar algumas primeiras impressões sobre como diferentes pesquisas recentes têm abordado as práticas desenvolvidas nessa modalidade.

A análise evidencia que as cinco produções apresentam enfoques distintos. Santos (2022) destaca as possibilidades das tecnologias digitais, Oliveira (2023) enfatiza a afetividade e os vínculos entre educador e educando, Castro (2023) discute a aprendizagem significativa, Alves (2023) evidencia a flexibilidade e a adaptação das práticas curriculares diante dos desafios impostos pela pandemia, e Pavini (2024) valoriza as histórias e as narrativas dos sujeitos.

Apesar dessas diferenças, observa-se uma aproximação importante entre os estudos, a compreensão de que as práticas pedagógicas na EJA precisam considerar os sujeitos da mesma, suas experiências e seus contextos de vida. Assim, o diálogo, a participação, a afetividade, contextualização, valorização dos saberes e utilização consciente de diferentes recursos aparecem como elementos importantes nas primeiras impressões da análise das produções acadêmicas.

Nesse sentido, as cinco dissertações analisadas apontam para a importância de uma prática educativa que reconheça os educandos como sujeitos ativos do processo de aprendizagem e que estabeleça relações entre os educandos como sujeitos ativos do processo de aprendizagem e que estabeleça relações entre os conhecimentos escolares e as experiências construídas ao longo de suas trajetórias.

A partir das impressões dos trabalhos evidencia-se a necessidade de aprofundar posteriormente a discussão sobre as diferentes dimensões que envolvem a construção de práticas pedagógicas significativas na EJA, especialmente considerando as especificidades dos sujeitos, a formação docente e os contextos sociais nos quais essas práticas são desenvolvidas.

Referências

ALVES, Heloísa Feliciano de Almeida. *Práticas curriculares em alfabetização na Educação de Jovens e Adultos nos diversos tempos da pandemia de Covid-19. 2023*. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023.

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

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

CASTRO, Ináira dos Santos. *Educação de Jovens e Adultos: contribuições para uma aprendizagem significativa*. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia) — Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Rafaela dos Santos Alves. *Afetividade na Educação de Jovens e Adultos: a relação educador e educando na construção de vínculos com os conhecimentos*. 2023. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

PAVINI, Daniela Penha Monteiro Brito. *Contribuições da EJA para a constituição da história de vida de sujeitos alfabetizados e letrados*. 2024. Dissertação — Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2024.

SANTOS, Flávia Andréa dos. *O uso das tecnologias digitais móveis na EJA como contribuição à garantia do direito à aprendizagem*. 2022. 261 f. Tese (Doutorado em Educação

Matemática e Tecnológica) — Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Recife, 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhavando contextos e tecendo possibilidades. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 251-268, out./dez. 2016.

ARTE, HISTÓRIA E LITERATURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR A PARTIR DA OBRA RETIRANTES, DE CÂNDIDO PORTINARI

Ryhã Henrique Caetano e Souza

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos constitui um espaço educativo singular dentro da educação básica brasileira. Seus sujeitos carregam experiências de trabalho, trajetórias de exclusão escolar, responsabilidades familiares e diferentes formas de inserção social que exigem práticas pedagógicas capazes de reconhecer os saberes construídos ao longo da vida. Nessa perspectiva, ensinar na EJA significa superar modelos centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos para privilegiar metodologias que estabeleçam relações entre conhecimento científico, memória, cultura e experiência social.

Paulo Freire (1996) afirma que ensinar implica criar possibilidades para a produção do conhecimento, e não apenas transferi-lo. Tal compreensão desloca o professor da posição de simples transmissor para a condição de mediador do processo educativo, valorizando os conhecimentos prévios dos estudantes e promovendo a leitura crítica da realidade. Na EJA, essa perspectiva torna-se ainda mais relevante, uma vez que os estudantes chegam à escola trazendo repertórios culturais construídos em contextos marcados por desigualdades

econômicas, migrações, experiências laborais e diferentes formas de participação social.

Entre os desafios encontrados pelos professores destaca-se a fragmentação curricular. Tradicionalmente organizadas em disciplinas isoladas, muitas práticas escolares dificultam que os estudantes compreendam a complexidade dos fenômenos sociais, históricos e culturais. A interdisciplinaridade, nesse sentido, apresenta-se como possibilidade de integração entre diferentes campos do conhecimento, como ressalta Ivani Fazenda (2008); permitindo que um mesmo objeto de estudo seja analisado sob múltiplas perspectivas.

Diante desse contexto, pergunta-se: de que maneira a obra Retirantes, de Cândido Portinari, pode constituir um eixo articulador para uma proposta interdisciplinar envolvendo História, Geografia e Literatura no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos?

Sendo assim, o objetivo deste artigo consiste em apresentar e discutir uma proposta de sequência didática interdisciplinar estruturada a partir da análise da obra Retirantes, de Cândido Portinari, articulando os conteúdos de História, Geografia e Literatura na Educação de Jovens e Adultos.

O conceito de sertão constitui um exemplo particularmente fecundo para esse tipo de abordagem. Frequentemente reduzido às características climáticas do semiárido nordestino, o sertão representa uma construção histórica e cultural mais ampla. Ao longo da literatura brasileira, das artes visuais e das interpretações produzidas pelas ciências humanas, o sertão passou a simbolizar desigualdades sociais,

processos migratórios, concentração fundiária, relações desiguais de poder, resistência cultural[3].

A literatura desempenha papel fundamental nesse processo ao transformar experiências sociais em narrativas capazes de problematizar diferentes dimensões da realidade. Obras como Vidas Secas, de Graciliano Ramos, e Morte e Vida Severina, de João Cabral de Melo Neto, apresentam o sertão como espaço marcado pela pobreza, pela exclusão e pela mobilidade humana, mas também pela resistência de sujeitos historicamente marginalizados.

Entre os artistas brasileiros do século XX, Cândido Portinari ocupa posição de destaque por transformar problemas sociais em linguagem pictórica. Sua produção artística evidencia trabalhadores rurais, retirantes, crianças, negros e camponeses, conferindo visibilidade estética às populações historicamente marginalizadas. Nesse sentido, sua obra ultrapassa o campo artístico e constitui importante documento para a compreensão das desigualdades sociais brasileiras.

Apontamos que a escolha pela obra Retirantes justifica-se por sua capacidade de sintetizar, em uma única composição pictórica, múltiplas dimensões da realidade brasileira. A nosso ver a tela reúne elementos que permitem discutir simultaneamente território, migração, desigualdade social, fome, cidadania, trabalho, exclusão e memória, favorecendo o diálogo entre diferentes componentes curriculares sem descaracterizar suas especificidades epistemológicas.

A articulação entre essas diferentes linguagens permite que os estudantes compreendam como literatura, História e Geografia constroem representações sobre o território brasileiro

[3] "O sertanejo é, antes de tudo, um forte. (CUNHA, 1902, p. 115)

e sobre os sujeitos que nele vivem. Mais do que ilustrar conteúdos escolares, tais linguagens constituem formas específicas de interpretar a realidade, favorecendo análises críticas sobre permanências e transformações históricas.

Embora a BNCC não estabeleça um currículo específico para a Educação de Jovens e Adultos, suas competências gerais e habilidades para o Ensino Médio constituem importante referência para a organização desta sequência didática.

Considerando esses pressupostos, este artigo apresenta uma proposta de sequência didática interdisciplinar destinada à Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio. A proposta organiza-se em nove encontros distribuídos entre Literatura, Geografia e História, utilizando a obra Retirantes como eixo articulador para discutir a construção histórica do sertão, os processos migratórios, as desigualdades sociais e as permanências das estruturas políticas e econômicas constituídas durante a Primeira República.

Utilizaremos a pintura como documento histórico fundamentando-se na compreensão de que as imagens constituem formas específicas de representação da realidade social. Assim, a leitura crítica e atenta das obras de arte favorece o desenvolvimento da interpretação histórica, da sensibilidade estética, proporcionando o desenvolvimento do repertório argumentativo dos estudantes. Como aponta Peter Burke (2017), a obra de arte atua como uma testemunha essencial do passado, permitindo ao historiador acessar elementos da cultura e da mentalidade de uma época que muitas vezes escapam aos registros textuais.

Além de descrever o planejamento da sequência didática, o artigo discute suas potencialidades para a formação crítica dos

estudantes e aponta possibilidades do ensino interdisciplinar. Nesse sentido, entende-se que a interdisciplinaridade constitui um princípio organizador capaz de integrar saberes sem eliminar as especificidades epistemológicas de cada disciplina. Conforme, Fazenda, "A interdisciplinaridade é, portanto, uma atitude de busca, de investigação que se faz na própria ação de conhecer." (FAZENDA, 1994, p. 82). Logo, a interdisciplinaridade não consiste apenas na justaposição de conteúdos, mas na construção de relações entre diferentes formas de conhecimento, favorecendo interpretações mais abrangentes da realidade e contribuindo para uma aprendizagem significativa.

Burke (2017) observa que as imagens constituem documentos históricos relevantes, desde que analisadas criticamente em seus contextos de produção, circulação e recepção. Da mesma forma, Pesavento (2008) destaca que as representações visuais possibilitam compreender imaginários sociais e formas de percepção do mundo, ampliando as possibilidades da pesquisa e do ensino de História.

Além desta introdução, o artigo organiza-se em quatro seções. Na primeira, discutem-se os fundamentos teóricos relativos à Educação de Jovens e Adultos, à interdisciplinaridade, ao ensino de História e à utilização da arte como documento histórico. Na segunda, apresenta-se a sequência didática interdisciplinar estruturada a partir da obra Retirantes. Na terceira, analisam-se as potencialidades e os limites da proposta. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

A Educação de Jovens e Adultos como espaço de formação crítica

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade da Educação Básica destinada à garantia do direito à educação para sujeitos que, por diferentes razões, não concluíram sua escolarização na idade considerada regular.

Entretanto, compreender a EJA apenas como política compensatória significa reduzir sua complexidade e abrangência pedagógica. Seus discentes são sujeitos que na maioria dos casos acumulam experiências de trabalho, migração, responsabilidades familiares e múltiplas formas de ação social, elementos que refletem e influenciam diretamente a construção do conhecimento escolar.

Arroyo (2017), nos recorda que os sujeitos da EJA carregam trajetórias marcadas por processos de exclusão social e educacional, o que exige da instituição escolar o reconhecimento de seus saberes e experiências como parte constitutiva do currículo. Nessa perspectiva, o estudante deixa de ocupar a posição de mero receptor de conteúdos para assumir o papel de sujeito histórico. Conforme Freire (1989, p. 9), a leitura do mundo antecede a leitura da palavra e constitui elemento fundamental para o desenvolvimento da consciência crítica.

No contexto da EJA, os estudantes amiúde estabelecem relações adjacentes entre os conteúdos escolares e suas experiências de vida, exigindo metodologias que beneficiem a contextualização do ensino. Conforme Di Pierro (2010), a modalidade demanda práticas pedagógicas flexíveis e contextualizadas, capazes de dialogar com a diversidade de trajetórias presentes nas salas de aula.

Nesse sentido, o ensino interdisciplinar apresenta significativo potencial para aproximar o currículo escolar das experiências dos educandos, favorecendo aprendizagens socialmente significativas e fortalecendo a formação cidadã.

A interdisciplinaridade como princípio epistemológico e pedagógico

Asseveramos que, a fragmentação do conhecimento constitui uma das principais características da organização curricular tradicional. A divisão rígida entre disciplinas volta e meia dificulta que os estudantes compreendam problemas sociais complexos, cuja explicação exige a articulação de diferentes campos científicos.

Entre outros autores, dedicados ao estudo da interdisciplinaridade, Ivani Catarina Arantes Fazenda destaca que essa perspectiva ultrapassa a simples aproximação entre conteúdos escolares. Para a autora, a interdisciplinaridade representa uma atitude diante do conhecimento, fundamentada no diálogo, na reciprocidade entre diferentes áreas (Fazenda, 2011).

Nesse mesmo sentido, Hilton Japiassu (1976) afirma que a interdisciplinaridade constitui uma resposta à excessiva especialização do conhecimento científico produzida ao longo do século XX. Para o autor, a realidade não se oferece de forma fragmentada, mas manifesta-se por meio de relações intricadas entre suas diferentes dimensões: social, política, econômica e cultural, exigindo da prática docente a articulação entre distintas áreas do saber.

Essa perspectiva epistemológica aproxima-se da teoria da complexidade proposta por Edgar Morin (2003), segundo a qual compreender a realidade implica reconhecer a interdependência

entre seus múltiplos elementos, superando explicações lineares, reducionistas e compartimentalizadas. De tal modo, tanto Japiassu quanto Morin defendem que a edificação do conhecimento deve fundamentar-se no diálogo entre diferentes campos disciplinares, favorecendo interpretações mais amplas dos fenômenos sociais.

Sendo assim, apontamos que na Educação de Jovens e Adultos essa abordagem assume importância ainda maior, pois as experiências dos estudantes não se organizam segundo fronteiras disciplinares; trabalho, família, território, cultura, religião e participação política constituem dimensões indissociáveis da vida cotidiana. Logo, práticas interdisciplinares permitem aproximar o currículo escolar das experiências concretas, contribuindo com processos de aprendizagem mais significativos.

A obra de arte como documento histórico

Maria Auxiliadora Schmidt nos lembra que o uso escolar de diferentes documentos e fontes estimula a observação do aluno e contribui para sua reflexão, resultando num processo de construção do senso crítico.

Uma nova concepção de documento histórico implica, necessariamente, repensar seu uso em sala de aula, já que sua utilização hoje é indispensável como fundamento do método de ensino, principalmente porque permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica. O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada (Schmidt; Cainelli, 2009, p. 94).

A possibilidade do uso da pintura como fonte histórica, e, portanto, como instrumento de ensino do campo da história, tem suas raízes na proposta empreendida pelos Annales de uma reconfiguração paradigmática do saber histórico. Constituindo, assim, novas perspectivas apontadas pela Nova História: de novos problemas, novos objetos e novas abordagens.

Durante muito tempo, a historiografia privilegiou documentos escritos como principais fontes para a produção do conhecimento histórico. Entretanto, as transformações promovidas pelos Annales ampliaram significativamente o conceito de documento, incorporando imagens, pinturas, fotografias, músicas e outras manifestações culturais como objetos legítimos de investigação histórica.

Burke (2017) ressalta que as imagens não podem ser assimiladas apenas como ilustrações do passado. Elas constituem e organizam representações históricas, expressando, portanto, ideologias, conflitos, valores estéticos, éticos e formas de cognição compartilhadas por diferentes grupos sociais. Assim, sua apreciação exige sistemas metodológicos capazes de considerar tanto seus aspectos formais e perceptíveis quanto seus aspectos simbólicos, muitas vezes ocultos e ligados ao seu contexto de produção.

Pesavento (2008) enfatiza, por sua vez, que as representações visuais permitem acessar imaginários sociais, sensibilidades e formas de construção simbólica da realidade. Para a autora, a História Cultural desloca o interesse exclusivo dos acontecimentos para investigar também as maneiras pelas quais diferentes sociedades produziram sentidos acerca do mundo em que viviam.

Ademais, assevera-se que ensinar história é desenvolver a literacia histórica, que consiste, resumidamente, numa maneira de se ler a história, ler o mundo e desenvolver a possibilidade de análise crítica do saber histórico.

A Educação Histórica se preocupa com a busca de respostas referentes ao desenvolvimento do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens. Essa perspectiva parte do entendimento de que a História é uma ciência particular, que não se limita a compreender a explicação e a narrativa sobre o passado, mas possui uma natureza multiperspectivada, ou seja, contempla as múltiplas temporalidades pautadas nas experiências históricas desses sujeitos (Sobanski et al., 2010, p. 10-11).

Rüsen chama a atenção para três aspectos que o raciocínio histórico requer: a competência interpretativa, que significa conectar conceitos e sentidos com a realidade (Rüsen, 2007, p. 111-117), além de ver "o passado no presente". Isto implica na construção de valores e significações, por meio da interpretação. E, por último, o raciocínio histórico requer a reconstrução de identidades e a alteridade.

No entanto, temos consciência de que o ensino histórico se estabelece e se constrói através e por meio da relação professor-aluno e do diálogo, ou seja, é necessário estabelecer uma relação que possa responder aos anseios e aos questionamentos dos discentes. A educação se faz, em especial, na escola; entretanto, não é somente nela que o aluno acessa informação, sendo assim, é necessário instigar o aluno a produzir saber.

A docência envolve uma proposta pedagógica e um modo de conceber a produção do conhecimento histórico que estão

intimamente ligados. A relação professor-aluno expressa sempre uma concepção de história mesmo quando professores e alunos não se dão conta disso (...). Embora o passado enquanto tal não se modifique, a construção do conhecimento se modifica de acordo com o modo pelo qual o historiador se vê no presente, pensa o social e se insere nele, enquanto sujeito social e enquanto pesquisador (Vieira et al., 2007, p. 65).

Dessa forma, acreditamos que o docente em história pode levar à sua atividade as inquietudes, instigações e percepções interpretativas acerca de um processo histórico e, dessa maneira, transmiti-la aos seus educandos, levando-os, também, à construção de um saber dialogado e crítico, desenvolvendo no estudante a capacidade de reflexão e análise. Nas palavras de Karnal (2008), "quanto mais o aluno sentir a história como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer". Neste prisma, encontramos respaldo nas contribuições de Ana Mae Barbosa (2012), cuja abordagem triangular propõe a integração entre apreciação estética, contextualização histórica e produção artística.

Cândido Portinari e a representação das desigualdades brasileiras

Entre os principais artistas brasileiros do século XX, Cândido Portinari ocupa posição de destaque pela forma como representou trabalhadores rurais, crianças, retirantes, negros e camponeses, conferindo centralidade estética a grupos historicamente marginalizados.

Sua produção artística desenvolveu-se em estreita relação com o contexto social brasileiro, especialmente durante as décadas de 1930 e 1940, período marcado pela consolidação do modernismo e pelo fortalecimento da pintura social. Diferentemente da tradição acadêmica, Portinari direcionou sua atenção para personagens frequentemente invisibilizados pelas representações oficiais da nação, transformando problemas sociais em objetos da criação artística.

Nesse conjunto, destaca-se a obra Retirantes (1944), considerada uma das principais representações da migração forçada provocada pela pobreza e pelas desigualdades estruturais brasileiras. A composição apresenta uma família em deslocamento, cujos corpos alongados, pés descalços, expressões de sofrimento e paisagem árida produzem uma narrativa visual marcada pela denúncia social.

Embora frequentemente associada à seca nordestina, a pintura ultrapassa essa interpretação. A obra permite discutir processos históricos relacionados à concentração fundiária, às limitações das políticas públicas, às desigualdades regionais, às migrações internas e às formas de exclusão social produzidas ao longo da formação histórica brasileira.

Sua utilização como eixo articulador da sequência didática justifica-se justamente pela capacidade de integrar diferentes áreas do conhecimento em torno de um mesmo objeto, favorecendo leituras históricas, geográficas, literárias e artísticas simultaneamente.

O sertão como categoria histórica, geográfica e literária

O conceito de sertão ocupa posição central na interpretação da formação histórica brasileira. Historicamente associado ao interior do país, o termo assumiu diferentes significados ao longo do tempo, ultrapassando sua dimensão geográfica para tornar-se categor ia cultural e política.

Na Geografia, Milton Santos (2008) compreende o espaço como resultado das relações sociais historicamente produzidas. Nessa perspectiva, o sertão não constitui apenas cenário natural, mas território construído mediante relações econômicas, políticas e culturais que explicam a produção das desigualdades regionais.

Complementando essa abordagem, Haesbaert (2007) demonstra que o território envolve dimensões materiais e simbólicas. As identidades construídas pelos sujeitos estabelecem relações de pertencimento com os espaços ocupados, fazendo do sertão também um lugar de memória, cultura e resistência.

Na Literatura, Antonio Candido (1995) destaca que a produção literária desempenha importante papel na compreensão da sociedade brasileira ao transformar experiências históricas em narrativas capazes de revelar conflitos sociais e formas de existência frequentemente invisibilizadas.

Essa perspectiva torna-se evidente em obras como Vidas Secas, de Graciliano Ramos, e Morte e Vida Severina, de João Cabral de Melo Neto. Embora pertencentes a momentos distintos da literatura brasileira, ambas retratam sujeitos marcados pela pobreza, pela migração e pela luta cotidiana pela sobrevivência. Tais representações dialogam diretamente com a pintura Retirantes, permitindo estabelecer relações entre diferentes linguagens na compreensão das desigualdades brasileiras.

Assim, o sertão deixa de ser interpretado exclusivamente como espaço físico para constituir categoria interdisciplinar capaz de articular História, Geografia, Literatura e Arte, favorecendo práticas pedagógicas comprometidas com a formação crítica dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

A Primeira República, a questão agrária e os processos migratórios: permanências históricas na formação do sertão brasileiro

A compreensão da obra Retirantes, de Cândido Portinari, exige que sua análise ultrapasse a dimensão estética para alcançar os processos históricos responsáveis pela constituição das desigualdades representadas na pintura. Embora produzida em 1944, durante o Estado Novo, a obra retrata problemas cujas origens remontam às estruturas políticas, econômicas e sociais consolidadas durante a Primeira República (1889-1930). Dessa forma, compreender a migração, a pobreza rural e a vulnerabilidade das populações sertanejas implica analisar a formação do Estado republicano, a concentração fundiária, o coronelismo e os limites da cidadania no Brasil.

A historiografia brasileira demonstra que a Primeira República esteve longe de representar uma ruptura democrática em relação ao período imperial. José Murilo de Carvalho (2019) afirma que a implantação da República não foi acompanhada pela incorporação efetiva da população ao processo político, constituindo uma "República sem povo", marcada pela exclusão das camadas populares e pela permanência dos privilégios das elites agrárias. Para o autor, a cidadania brasileira desenvolveu-se de forma lenta e desigual, sendo profundamente limitada pelo

analfabetismo, pelas fraudes eleitorais e pelo controle oligárquico das instituições políticas.

Essa interpretação dialoga diretamente com Boris Fausto (2013), que caracteriza a Primeira República como um período de predomínio das oligarquias estaduais, sustentado pela chamada política dos governadores e pela hegemonia[4] das elites cafeeiras de São Paulo e Minas Gerais. Segundo o historiador, a descentralização administrativa fortaleceu o poder local dos grandes proprietários rurais, consolidando relações políticas marcadas pelo clientelismo e pela exclusão da maioria da população dos processos decisórios.

O funcionamento desse sistema político foi analisado de maneira clássica por Victor Nunes Leal (2012), ao demonstrar que o coronelismo resultava da combinação entre poder econômico, domínio territorial e controle político. O coronel não exercia influência apenas por sua riqueza, mas por controlar relações de dependência que envolviam trabalho, proteção, acesso à terra e participação eleitoral. O chamado "voto de cabresto" constituía apenas uma das expressões desse sistema, que subordinava amplos setores da população rural aos interesses das oligarquias regionais.

Paralelamente, a estrutura fundiária brasileira permaneceu fortemente concentrada ao longo da Primeira República. Conforme argumenta Caio Prado Júnior (2011), a permanência do latifúndio e da produção agroexportadora impediu a

[4] Para Antonio Gramsci, a hegemonia se consolida quando a classe dirigente consegue impor sua visão de mundo por meio do consenso cultural e intelectual, e não apenas pela coerção física (GRAMSCI, 2000, p. 21).

democratização do acesso à terra, reproduzindo desigualdades que remontavam ao período colonial. A ausência de políticas agrárias voltadas aos pequenos produtores favoreceu a manutenção da pobreza rural e intensificou processos migratórios em diferentes regiões do país.

José de Souza Martins (1999) amplia essa análise ao demonstrar que a questão agrária brasileira não pode ser compreendida apenas como problema econômico, mas como expressão das formas historicamente construídas de exclusão social. Para o autor, a concentração fundiária produziu processos permanentes de expulsão de trabalhadores do campo, contribuindo para sucessivos deslocamentos populacionais e para a formação de contingentes de migrantes em busca de melhores condições de vida.

Nesse contexto, os fenômenos climáticos, especialmente as secas periódicas do semiárido nordestino, não constituem explicação suficiente para compreender os movimentos migratórios representados por Portinari. Conforme Celso Furtado (2007), as estiagens transformaram-se em tragédias humanitárias porque encontraram uma estrutura social profundamente desigual, marcada pela concentração da riqueza, pela precariedade das políticas públicas e pela ausência de investimentos capazes de promover o desenvolvimento regional.

Sob a perspectiva geográfica, Milton Santos (2008) argumenta que o espaço constitui resultado das relações sociais historicamente produzidas. Assim, os deslocamentos populacionais observados ao longo do século XX refletem não apenas condicionantes ambientais, mas sobretudo a forma desigual como o território brasileiro foi organizado econômica e politicamente. Essa interpretação aproxima-se das contribuições de Rogério Haesbaert (2007), para quem território e identidade

são construções históricas indissociáveis dos processos de poder e das experiências de mobilidade.

As transformações ocorridas nas principais cidades brasileiras durante a Primeira República também contribuíram para redefinir os processos migratórios internos. Nicolau Sevcenko (2003), ao analisar a modernização do Rio de Janeiro nas primeiras décadas republicanas, demonstra que o projeto de modernidade implementado pelas elites produziu simultaneamente progresso urbano e exclusão social, deslocando populações pobres para áreas periféricas e aprofundando desigualdades que caracterizaram o processo de urbanização brasileiro.

É nesse contexto histórico que a obra Retirantes adquire especial relevância como documento para o ensino. A família representada por Portinari simboliza milhares de brasileiros submetidos aos efeitos combinados da concentração fundiária, da pobreza estrutural, das limitações da cidadania e da ausência de políticas públicas capazes de assegurar condições dignas de existência. A pintura transforma essas experiências em linguagem visual, permitindo que diferentes áreas do conhecimento interpretem um mesmo fenômeno sob perspectivas complementares.

A Literatura reforça essa leitura ao representar sujeitos que compartilham experiências semelhantes às figuras retratadas por Portinari. Em Vidas Secas, Graciliano Ramos evidencia que a migração não decorre exclusivamente da seca, mas das condições sociais que impedem a permanência da família de Fabiano em seu lugar de origem. De modo semelhante, Morte e Vida Severina, de João Cabral de Melo Neto, acompanha o percurso de um retirante cuja caminhada revela a permanência das desigualdades sociais ao longo do território nordestino.

Desse modo, compreender Retirantes implica reconhecer que a obra sintetiza processos históricos de longa duração. A pintura converte em representação artística problemas estruturais da sociedade brasileira, tornando-se um potente mediador entre História, Geografia, Literatura e Arte. Essa característica justifica sua utilização como eixo articulador da sequência didática proposta neste artigo, favorecendo o desenvolvimento de uma leitura interdisciplinar das permanências e transformações da sociedade brasileira.

Análise das potencialidades e dos limites da proposta interdisciplinar

A sequência didática apresentada na seção anterior, estruturada a partir da obra Retirantes, de Cândido Portinari, possibilita um conjunto expressivo de reflexões sobre os alcances e os desafios do trabalho interdisciplinar na Educação de Jovens e Adultos. Analisar essa proposta exige, antes de tudo, retomar o pressuposto que a fundamenta: o de que a realidade social não se apresenta fragmentada em disciplinas, mas manifesta-se de forma complexa e interdependente, como sustentam Japiassu (1976) e Morin (2003). Nesse sentido, a primeira potencialidade identificada refere-se justamente à coerência epistemológica entre o objeto escolhido — a pintura de Portinari — e o princípio pedagógico que orienta a proposta, uma vez que a obra sintetiza, em uma única composição, dimensões históricas, geográficas e literárias que dificilmente seriam compreendidas em profundidade caso trabalhadas de modo isolado.

Do ponto de vista da formação crítica, a proposta favorece diretamente aquilo que Rüsen (2007) denomina competência

interpretativa, ou seja, a capacidade de o sujeito relacionar conceitos históricos à sua própria experiência de vida, articulando "o passado no presente". Essa dimensão mostra-se particularmente relevante para os estudantes da EJA, que, conforme observa Arroyo (2017), carregam trajetórias de exclusão social e educacional e chegam à escola com repertórios construídos por meio do trabalho, da migração e das relações familiares. Ao propor a leitura da tela Retirantes articulada às discussões sobre concentração fundiária, coronelismo e migração interna durante a Primeira República, a sequência didática cria condições para que muitos estudantes reconheçam, em suas próprias histórias familiares, ecos dos processos históricos estudados, aproximando o conteúdo escolar da vivência concreta dos sujeitos, tal como preconiza Di Pierro (2010) ao defender a contextualização como princípio pedagógico da modalidade.

Outro aspecto potencializador da proposta é o uso da pintura como documento histórico, fundamentado nas contribuições de Burke (2017) e Pesavento (2008). Ao deslocar o estudante da posição de mero espectador da imagem para a de leitor crítico dela, a sequência didática desenvolve habilidades de análise que ultrapassam os limites da disciplina de História, contribuindo para a literacia visual dos educandos. Essa dimensão dialoga com a abordagem triangular de Barbosa (2012), ainda que a proposta não inclua formalmente a disciplina de Artes: ao articular contextualização histórica, apreciação estética e, potencialmente, produção artística futura, a sequência já mobiliza, mesmo que de modo parcial, os três eixos propostos pela autora, o que indica um caminho promissor para ampliações posteriores do projeto.

Sob a perspectiva geográfica, a proposta contribui para que os estudantes compreendam o sertão não como categoria

meramente climática, mas como território produzido por relações sociais historicamente desiguais, na linha do que defendem Santos (2008) e Haesbaert (2007). Essa compreensão é reforçada pelo diálogo com a Literatura, especialmente por meio das obras Vidas Secas e Morte e Vida Severina, que, segundo Candido (1995), transformam experiências históricas em narrativas capazes de revelar conflitos sociais silenciados pelas fontes oficiais. A articulação entre pintura, literatura, história e geografia permite, portanto, que um mesmo fenômeno — a migração forçada pela pobreza estrutural — seja compreendido por meio de diferentes linguagens, o que amplia significativamente o repertório interpretativo dos estudantes e favorece, como aponta Karnal (2008), a aproximação afetiva e cognitiva entre o sujeito e o conhecimento histórico.

Não obstante essas potencialidades, a análise da proposta revela também limites e desafios que não podem ser ignorados. O primeiro deles diz respeito às condições concretas de funcionamento da EJA. Trata-se, em geral, de uma modalidade ofertada em turno noturno, voltada a estudantes trabalhadores, o que impõe restrições de tempo, de disposição física e de continuidade das aulas em razão de faltas motivadas por jornadas de trabalho extensas. A execução de nove encontros distribuídos entre três disciplinas pressupõe, portanto, um grau de estabilidade de frequência nem sempre compatível com a realidade dessa modalidade de ensino, o que exige da equipe docente flexibilidade para adaptar o cronograma sem comprometer a integridade da proposta interdisciplinar.

Um segundo limite refere-se à heterogeneidade dos sujeitos da EJA, amplamente discutida por Arroyo (2017) e Di Pierro (2010). Turmas compostas por estudantes de diferentes faixas etárias, com trajetórias escolares distintas e níveis variados

de domínio da leitura e da escrita, exigem estratégias diferenciadas de mediação pedagógica. A leitura de uma obra de arte e a análise de textos literários como Vidas Secas e Morte e Vida Severina, embora potencialmente ricas, podem representar desafios distintos conforme o repertório prévio de cada estudante, o que reforça a necessidade de os docentes preverem momentos de apoio individualizado e de retomada de conceitos ao longo da sequência.

A ausência da disciplina de Artes na composição curricular da proposta constitui outro limite relevante. Embora a análise da obra Retirantes esteja presente desde a primeira aula, ela é conduzida, sobretudo, pelas disciplinas de História, Geografia e Literatura, o que restringe a leitura da linguagem pictórica aos aspectos temáticos e documentais, sem explorar plenamente seus elementos formais — composição, cor, volume, textura — que seriam mais adequadamente trabalhados por um professor de Artes. Essa lacuna, já reconhecida na introdução deste artigo, sinaliza que a proposta, tal como formulada, constitui uma primeira etapa de um projeto interdisciplinar mais amplo, cuja efetivação plena dependeria da incorporação futura da abordagem triangular de Barbosa (2012) em sua totalidade.

Por fim, cabe destacar um desafio de natureza institucional e de gestão escolar: a implementação de sequências interdisciplinares depende de tempo destinado ao planejamento coletivo entre os professores das diferentes disciplinas envolvidas, condição nem sempre garantida pelas redes de ensino. Sem espaços formais de planejamento conjunto, corre-se o risco de a interdisciplinaridade proposta reduzir-se à mera justaposição de conteúdos — o que Fazenda (2011) já advertia como equívoco recorrente nas práticas escolares que se autodenominam interdisciplinares sem, de fato, promover

diálogo epistemológico entre as áreas. Assim, a efetividade da proposta aqui apresentada depende não apenas de sua consistência teórica, mas também das condições concretas de trabalho docente oferecidas pelas instituições escolares.

Em síntese, a análise indica que a proposta didática construída a partir da obra Retirantes reúne potencialidades significativas para a formação crítica dos estudantes da EJA, ao articular diferentes linguagens em torno de uma problemática social relevante e ao valorizar as experiências de vida dos educandos como parte constitutiva do processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, sua efetivação exige o enfrentamento de desafios relacionados às condições de oferta da modalidade, à heterogeneidade das turmas, à ausência formal da disciplina de Artes e às condições institucionais de planejamento coletivo, aspectos que devem ser considerados em experiências futuras de aplicação e aperfeiçoamento da proposta.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo apresentar e discutir uma proposta de sequência didática interdisciplinar destinada ao Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, estruturada a partir da análise da obra Retirantes, de Cândido Portinari, e articulando conteúdos de História, Geografia e Literatura. A investigação partiu da constatação de que a fragmentação curricular constitui um dos principais entraves à compreensão, pelos estudantes, da complexidade dos fenômenos sociais e históricos, e de que a interdisciplinaridade, conforme discutido por Fazenda (2011), Japiassu (1976) e Morin (2003), oferece um caminho consistente para a superação desse problema.

Os resultados da análise desenvolvida ao longo deste trabalho permitem assegurar que a obra Retirantes cumpre, de fato, a função de eixo articulador. Sua capacidade de sintetizar, em uma única composição pictórica, dimensões relativas à migração, à concentração fundiária, à pobreza estrutural e à exclusão social possibilita que diferentes componentes curriculares dialoguem em torno de um mesmo objeto de estudo sem que suas especificidades epistemológicas sejam anuladas — o que responde diretamente à pergunta de pesquisa que orientou este artigo. Ao situar a pintura de Portinari no contexto das permanências históricas herdadas da Primeira República, com base nas contribuições de José Murilo de Carvalho (2019), Boris Fausto (2013), Victor Nunes Leal (2012) e Caio Prado Júnior (2011), a sequência didática permite que os estudantes compreendam a migração retratada na tela não como fenômeno natural ou climático, mas como resultado de estruturas políticas e econômicas de longa duração, ainda hoje presentes na sociedade brasileira.

Verificamos, igualmente, que a proposta favorece a formação da consciência histórica dos estudantes da EJA, na medida em que articula competência interpretativa, construção de significados e reconstrução de identidades, elementos que Rüsen (2007) considera constitutivos do raciocínio histórico. Ao relacionar a obra de Portinari às trajetórias de vida dos próprios educandos — muitos deles também migrantes ou descendentes de famílias que vivenciaram deslocamentos semelhantes aos representados na pintura —, a sequência didática concretiza o princípio defendido por Freire (1989; 2020) segundo o qual a leitura do mundo antecede e fundamenta a leitura da palavra, reafirmando o compromisso da EJA com uma educação que reconhece e valoriza os saberes construídos pelos sujeitos ao longo da vida.

A pesquisa permitiu concluir, também, que o uso da pintura como documento histórico, sustentado teoricamente por Burke (2017) e Pesavento (2008), amplia as possibilidades do ensino de História para além dos registros textuais tradicionais, contribuindo para o desenvolvimento da literacia histórica dos estudantes evidenciando como o diálogo entre diferentes linguagens pode contribuir para a compreensão das desigualdades sociais brasileiras, confirmando a pertinência da escolha do sertão como categoria histórica, geográfica e literária estruturante da proposta.

Não obstante os resultados favoráveis indicados pela análise teórica desenvolvida, é preciso reconhecer os limites deste estudo. Trata-se de uma proposta de natureza teórico-pedagógica, cuja formulação não foi ainda submetida à aplicação empírica em contexto escolar real. Dessa forma, embora a fundamentação teórica sustente a coerência e a relevância da sequência didática, apenas sua efetiva implementação em turmas de EJA permitiria avaliar com precisão seu impacto na aprendizagem dos estudantes, os ajustes necessários ao cronograma proposto e as estratégias mais adequadas para lidar com a heterogeneidade dos grupos. Reconhece-se, ainda, que a não inclusão formal da disciplina de Artes constitui uma limitação da proposta em sua configuração atual, uma vez que restringe a leitura da obra de Portinari a seus aspectos temáticos e documentais, sem explorar plenamente sua dimensão estética e formal.

Como desdobramento deste trabalho, sugere-se, para pesquisas futuras, a aplicação empírica da sequência didática em turmas de EJA do esnino fundamental, com o objetivo de avaliar, por meio de instrumentos de acompanhamento pedagógico, os efeitos da proposta sobre a aprendizagem histórica, geográfica e literária dos estudantes. Recomenda-se, também, a ampliação da

proposta mediante a incorporação da disciplina de Artes, fundamentada na abordagem triangular de Barbosa (2012), de modo a integrar a apreciação estética, a contextualização histórica e a produção artística em uma experiência plenamente interdisciplinar. Tal ampliação poderia incluir, por exemplo, oficinas de produção plástica inspiradas na obra de Portinari, nas quais os próprios estudantes representassem, por meio de diferentes linguagens visuais, suas experiências de mobilidade, trabalho e pertencimento territorial.

Portanto, a proposta interdisciplinar apresentada neste artigo reafirma a atualidade e a relevância da obra Retirantes, de Cândido Portinari, como instrumento pedagógico capaz de articular diferentes áreas do conhecimento em torno da compreensão crítica das desigualdades sociais brasileiras. Mais do que uma estratégia de integração curricular, a proposta constitui um convite à reflexão sobre o papel da escola na formação de sujeitos capazes de ler criticamente o mundo em que vivem — sujeitos que, como os retirantes retratados por Portinari, carregam consigo histórias de deslocamento, resistência e busca por dignidade, e que, na Educação de Jovens e Adultos, encontram a oportunidade de transformar essas experiências em conhecimento crítico e emancipatório.

Referências

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

BARBOSA, Ana Mae. A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BOSI, Alfredo. História concisa da literatura brasileira. 52. ed. São Paulo: Cultrix, 2017. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BURKE, Peter. Testemunha ocular: história e imagem. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

CANDIDO, Antonio. Literatura e sociedade. 13. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2014.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: . Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CARVALHO, José Murilo de. A cidadania no Brasil: o longo caminho. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

CARVALHO, José Murilo de. A formação das almas: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, José Murilo de. Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos. São Paulo: Global, 2010. FAUSTO, Boris. História do Brasil. 14. ed. São Paulo: Edusp, 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino. 6. ed. Campinas: Papirus, 2011.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FURTADO, Celso. Formação econômica do Brasil. 34. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOMES, Angela de Castro. A invenção do trabalhismo. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere: volume 3 (Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política). Tradução de Carlos Nelson Coutinho com Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HAESBAERT, Rogério. O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LEAL, Victor Nunes. Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MARTINS, José de Souza. O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NAPOLITANO, Marcos. Como usar a música na sala de aula. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PANOFSKY, Erwin. Significado nas artes visuais. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & História Cultural. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PORTINARI, Cândido. Catálogo Raisonné. Rio de Janeiro: Projeto Portinari/PUC-Rio, 2004.

PRADO JÚNIOR, Caio. Formação do Brasil contemporâneo. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.

RAMOS, Graciliano. Vidas secas. 139. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

SEVCENKO, Nicolau. Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

VIVÊNCIAS DIALOGANTES E FORMAÇÃO DOCENTE: RELATOS E REGISTROS



Fotografia tirada em um dos encontros de formação docente.

Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia

(Ituiutaba - MG), abr.2025

MAQUETES DE BACIAS HIDROGRÁFICAS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EJA

Adriano R. De La Fuente

Caroline Alves Gonçalves

Giovana Lima Leal

Introdução

A crise da escola contemporânea, amplamente documentada em veículos de comunicação, eventos científicos e dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), revela um cenário preocupante de desinteresse mútuo entre estudantes e professores. Esse distanciamento reflete-se diretamente nos elevados índices de abandono e evasão escolar que marcam a educação básica atual.

Conforme alerta Moran (2015), a instituição escolar mantém-se ancorada em métodos, procedimentos e currículos envelhecidos, que perpetuam a fragmentação disciplinar e a desconexão entre os saberes escolares e a realidade concreta dos sujeitos. Esse cenário convoca transformações profundas no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade destinada as pessoas que não concluíram a educação básica na idade convencional ou que tiveram seu projeto de vida escolar interrompido.

O público da EJA apresenta características singulares, sendo composto majoritariamente por trabalhadores que buscam na qualificação educacional uma oportunidade de ascensão

profissional ou de conclusão de percursos formativos interrompidos. Esses estudantes chegam à escola com histórias de vida marcadas por saberes construídos na prática social, o que corrobora a perspectiva de Arroyo (2011, p. 45) ao salientar que "os sujeitos da EJA trazem consigo histórias, culturas e saberes que não podem ser ignorados pelo currículo escolar".

Ainda, sob essa ótica, Gadotti (2000, p. 23) complementa que "a educação deve partir da realidade concreta dos educandos, pois somente assim poderá ser libertadora e transformadora". É precisamente diante desse cenário que o professor da EJA enfrenta múltiplos desafios, além de lidar com uma carga horária frequentemente reduzida, o docente precisa dominar saberes específicos e adaptar metodologias, tempos e linguagens a um público heterogêneo que demanda a aplicabilidade prática e imediata dos conhecimentos escolares.

No âmbito do ensino de Geografia, esses entraves se tornam ainda mais pronunciados. Trata-se de uma ciência que lida com conceitos espaciais abstratos e complexos, tais como relevo, rede de drenagem e dinâmicas socioambientais, cuja compreensão plena demanda tempo para reflexão, debate e atividades práticas que conectem o saber teórico à realidade concreta dos educandos.

Contudo, a escassez de tempo pedagógico e a precariedade de recursos materiais e logísticos no ambiente escolar frequentemente limitam a práxis docente ao uso exclusivo do livro didático e do quadro-negro. Essa abordagem reduz a Geografia a uma transmissão linear e descontextualizada de conteúdos, materializando a "educação bancária" criticada por Freire (1996). Ao ignorar a subjetividade do estudante, esse modelo esvazia o potencial crítico da disciplina, convertendo-se

em um dos principais catalisadores do desinteresse e da evasão escolar.

Esse quadro se agrava consideravelmente quando se considera a formação docente para abordar determinados temas ambientais complexos geofísicos, como os recursos hídricos. Embora a relevância desse tema esteja contemplados em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que trata a questão ambiental de maneira transversal, muitos professores da educação básica, sobretudo aqueles sem formação específica em Geografia, sentem-se não confiantes para abordar tais conteúdos de maneira que favoreça a aprendizagem.

Na EJA, essa deficiência formativa assume proporções ainda maiores, pois seus alunos, trabalhadores com histórias de vida marcadas por variadas interrupções, não se contentam com a simples transmissão de saberes, reivindicam uma prática pedagógica que relaciona com seu universo de trabalho.

Diante dessa lacuna dupla, ou seja, formação insuficiente em temas ambientais e especificidades da EJA, surge a necessidade de metodologias que dialoguem com as características desse público. A construção de maquetes de bacias hidrográficas, enquanto recurso didático, materializa conceitos geográficos abstratos, ajusta-se ao perfil de jovens e adultos, viabiliza uma aprendizagem sensorial e concreta, valoriza os saberes que os alunos já possuem e converte a aula de Geografia em um espaço de troca entre teoria e as vivências dos próprios estudantes.

Diante desse cenário, a formação continuada de professores emerge como estratégia fundamental para a superação do modelo tradicional de ensino. É nesse contexto que se insere esta oficina formativa, desenvolvida no âmbito do

Projeto de Pesquisa e Extensão *"Educação de Jovens e Adultos: formação continuada de professores(as) e reflexões sobre práticas pedagógicas significativas"*, financiado com recursos da FAPEMIG. A iniciativa buscou oferecer ferramentas metodológicas capazes de promover um ensino de Geografia mais contextualizado, dialógico e significativo na EJA.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo geral refletir sobre a importância da construção de maquetes como recurso didático para promover a aprendizagem significativa, estimulando o engajamento de professores e estudantes no processo de construção do conhecimento geográfico na EJA. Para isso, buscou-se; (i) descrever as etapas metodológicas da oficina de formação continuada realizada com professores da rede pública de Ituiutaba (MG); (ii) avaliar o engajamento dos participantes a partir da observação, registros fotográficos e depoimentos espontâneos; (iii) identificar indícios de compreensão conceitual dos elementos da bacia hidrográfica a partir das falas e das maquetes produzidas; e (iv) discussão da viabilidade da maquete como recurso didático para o ensino dos conteúdos da ciência geográfica para a EJA.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, descritiva e interpretativa, ancorada na análise da experiência vivida pelos participantes durante a oficina. Os dados foram construídos por meio de observação direta, registro fotográfico e depoimentos avaliativos dos professores, com foco nas implicações formativas da atividade.

Desse modo, a oficina estruturou-se em três eixos interligados, a saber: (a) fundamentação teórica, ancorada nas metodologias ativas e na aprendizagem significativa (Ausubel, 1976); (b) prática concreta, com a oferta de ferramentas aplicáveis mesmo diante das restrições típicas da EJA; e (c)

capacitação dos educadores para melhorar a qualidade do ensino público, e consequentemente reduzir a evasão escolar.

Os resultados evidenciaram, entre os participantes, engajamento, cooperação, compartilhamento de estratégias e reflexão crítica sobre a complexa interrelação entre sociedade e natureza. A construção das maquetes potencializou a conversão de conceitos considerados difíceis, relevo, rede de drenagem, assoreamento, ocupação do solo, vegetação, clima e agricultura em uma compreensão significativa, a partir da espacialização concreta proporcionada pela elaboração da maquete.

A escolha intencional por materiais de baixo custo e reutilizados garantiu a replicabilidade da atividade em diferentes contextos escolares, enquanto a socialização dos resultados revelou não apenas a compreensão dos conteúdos geográficos, mas também o fortalecimento da identidade docente e a ampliação do repertório pedagógico dos professores.

Para atingir os objetivos propostos, o artigo fora organizado nos seguintes tópicos, a saber; após esta introdução, apresenta-se a fundamentação teórica, subdividida em três eixos, os desafios do ensino de Geografia na EJA, a aprendizagem significativa e as metodologias ativas, e a aplicação da oficina como recurso didático e pedagógico; em seguida, aborda-se a maquete como recurso didático específico; na sequência, descreve-se o percurso metodológico e a oficina realizada; por fim, apresentam-se os resultados, a discussão e as considerações finais.

Desafios do ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos

Longe de ser uma prática simplificada, o ensino na EJA impõe ao docente o desafio de administrar múltiplas demandas, incluindo a restrição de carga horária e a desvalorização da carreira. Esse cenário torna-se ainda mais complexo quando transposto para a abordagem de conceitos geográficos abstratos. Diante disso, Antunes (2012) adverte que a consolidação de uma aprendizagem significativa para estudantes adultos está condicionada à intencionalidade pedagógica do educador. Na ausência desta, o saber escolar converte-se em mera memorização mecânica, o que legitima a formação continuada como pilar essencial de transformação docente.

> Ensinar geografia de maneira significativa para alunos adultos, portanto, necessita intenção da parte de quem ensina, e se esta intenção não se manifestar nas ações do professor, o que deseja que seu aluno aprenda acaba por se transformar em inútil e repetitiva memorização. (Antunes, 2012, p. 21).

O autor complementa essa reflexão ao afirmar que a verdadeira aprendizagem é processo que começa com o confronto entre a realidade do que sabemos e algo novo que descobrimos ou mesmo uma nova maneira de encarar a realidade. Diante disso, cabe perguntar, por que ensinar Geografia para alunos jovens e adultos? Para o autor, a resposta não é difícil, pois, a Geografia

> (..) por ser uma ciência de paisagens e por despertar a visão interligada entre o homem e seu mundo, é ferramenta essencial para que possamos nos conhecer e nos compreender melhor, perceber toda a dimensão

> do espaço e do tempo, onde estamos e para onde iremos, descobrir as populações e suas múltiplas relações com o ambiente. (Antunes, 2012, p. 35).

Ensina-se Geografia, portanto, para que os alunos possam construir uma compreensão do espaço e do tempo, fazer uma "leitura integral e coerente do mundo" e, assim, apropriar-se de conhecimentos geográficos como ferramenta para seu crescimento pessoal, profissional e para suas relações com os outros (Antunes, 2012, p. 35).

Essa constatação é particularmente relevante no ensino de temas complexos como os recursos hídricos, que demandam metodologias práticas e adaptadas, sobretudo na EJA, onde os alunos apresentam necessidades educacionais específicas. A oficina de maquetes evidencia-se, então, como uma atividade que torna essa aprendizagem tangível, promove engajamento e conectando o conteúdo à realidade dos estudantes, desse modo, superando as limitações das aulas expositivas tradicionais.

Ainda nessa discussão, Ausubel (1976) distingue a aprendizagem mecânica da aprendizagem significativa, ou seja, enquanto a primeira "não se relaciona de forma substancial com o conhecimento existente na estrutura cognitiva, sendo internalizada de maneira arbitrária e literal" (Ausubel *et al*., 1976, p. 6), a segunda implica uma conexão substantiva com os saberes prévios dos estudantes.

Portanto, existe um risco iminente de se consolidar uma aprendizagem mecânica, que "não se relaciona de forma substancial com o conhecimento existente na estrutura cognitiva" (AUSUBEL *et al.*, 1976, p. 6). No contexto da EJA, esse distanciamento assume contornos ainda mais graves. Os estudantes dessa modalidade trazem consigo um vasto repertório

de saberes empíricos, construídos nas suas trajetórias de vida e no mundo do trabalho. Quando a escola ignora essa bagagem, insistindo em conteúdos puramente abstratos e descontextualizados, o novo conhecimento é armazenado de forma isolada, episódica e artificial. Sem ancoragem na realidade do aluno, as informações tornam-se descartáveis, resultando no esquecimento rápido e no esvaziamento do potencial crítico que a Geografia deveria proporcionar.

Ainda sobre esse assunto, o autor complementa que:

> A incorporação de novos conhecimentos de maneira significativa ocorre a partir do que o aluno já sabe. Se o conteúdo não for significativo para o aluno, será armazenado de maneira isolada, podendo esquecê-lo em seguida, ocorrendo apenas a aprendizagem mecânica. (Ausubel, 1976, p. 45).

A afirmação do autor reforça a centralidade dos saberes prévios no processo de ensino e aprendizagem. Na EJA, isso adquire contornos específicos, visto que os estudantes chegam à escola com um repertório de vivências que, se devidamente articulado aos conteúdos curriculares, poderá potencializar a aprendizagem efetiva. Porém, quando isso não ocorre, e o conteúdo permanece estranho à sua realidade, a tendência é que o conhecimento seja armazenado de forma isolada e rapidamente esquecido.

Ausubel (1976) não está sozinho ao denunciar os limites da aprendizagem mecânica. De outro modo, Rocha (2015) também aponta a atenção que o professor deve ter diante das particularidades da EJA, especialmente no ensino de Geografia. Inspirada em Freire, o autor mantém uma crítica à “educação bancária”, na qual o professor deposita conteúdos nos alunos, que

os memorizam e os repetem sem compreensão crítica. Para Rocha, essa abordagem reduz o ensino de Geografia à transposição de conteúdos prontos e absolutos, um modelo que, na EJA, mostra-se ainda mais inadequado, pois ignora as experiências e os saberes que os estudantes trazem consigo.

> Essa é uma educação, onde, o professor deposita os conteúdos nos educandos que os memorizam e meramente os repetem com as mesmas palavras dos textos nas atividades ou provas. É impossível que o ensino da Geografia na EJA se preste somente em transposição de conteúdos prontos e como verdades absolutas. (Rocha, 2015, p 13)

Neste sentido, o problema se agrava quando transposto para o ensino de Geografia na EJA. A disciplina, que tem como objeto as complexas relações entre sociedade e espaço, não pode se reduzir à transmissão de informações desconectadas. Quando isso ocorre, seu potencial crítico e transformador se esvai, e com ele, a oportunidade de mobilizar as ricas experiências de vida que os alunos adultos carregam. São esses saberes, muitas vezes negligenciados, que deveriam servir de alicerce para uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Portanto, existe uma convocação para se romper com a lógica “bancária” na EJA e assumir uma prática pedagógica dialógica e problematizadora, que reconhece os estudantes como protagonistas de sua própria aprendizagem, que conecta os conceitos geográficos ao cotidiano e que os instrumentaliza para ler criticamente o espaço onde vivem. De outro modo, a educação ganha verdadeiro sentido quando se ancora no universo do estudante, acolhendo seus interesses, demandas e inquietações.

Essa compreensão orienta a proposta da oficina como recurso didático e pedagógico no ensino de Geografia, tema que passamos a explorar em sequência.

Construção de maquetes como oficina pedagógica em Geografia

A Geografia lida com fenômenos cuja apreensão demanda recursos visuais e concretos. Conteúdos como relevo, clima e bacias hidrográficas exigem do aluno a capacidade de compreender escalas e dinâmicas que escapam à observação imediata do visível. A bacia hidrográfica é um exemplo claro, por abranger grandes extensões territoriais, seu estudo torna-se abstrato, dificultando a compreensão plena por parte dos estudantes em sala de aula.

Diante desse desafio, o professor precisa desenvolver estratégias que materializem o conteúdo e o aproximem da realidade do educando. Foi com esse propósito que se estruturou a oficina pedagógica "Mãos na massa pela água", voltada à formação de professores atuantes na EJA. A atividade, centrada na confecção de maquetes temáticas, buscou promover uma aprendizagem significativa sobre bacias hidrográficas, além de estimular a reflexão sobre o potencial didático de propostas simples, mas intencionalmente planejadas.

A maquete no ensino e aprendizagem em Geografia

O cenário educacional contemporâneo tem impulsionado a ampliação do repertório didático para além das práticas tradicionais, incorporando linguagens como jogos, música, teatro, cinema e documentários. Mais recentemente, esse escopo foi enriquecido por tecnologias digitais, a exemplo da gamificação, das realidades aumentada e virtual, e de ambientes interativos. Independentemente do formato, tais ferramentas compartilham o propósito central de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmicos, contextualizado e significativo.

No ensino de Geografia, especialmente no trato com fenômenos físicos, os quais, exigem compreensão espacial, a maquete tem ocupado um lugar que as tecnologias digitais não substituem. Sua construção demanda do professor e estudante um envolvimento ativo e concreto, mobilizando não apenas o raciocínio, mas também habilidades motoras e criativas. Trata-se de uma experiência tátil e tridimensional que, ao materializar conceitos abstratos, promove uma compreensão que vai além da representação virtual.

Conforme Pereira (2015, p. 3248), "a maquete pode ser considerada um recurso motivador na construção do saber geográfico, especialmente na área da Geografia Física", pois seus elementos "são fatores provocadores de indagação, intervenção, comparação e interação entre aluno e professor, favorecendo ao aluno a percepção do abstrato no concreto".

Ao permitir que o estudante manipule elementos físicos, estabeleça relações espaciais e compreenda conceitos geográficos de forma tangível, a maquete favorece a aprendizagem significativa. Estimula também a autonomia, a resolução de

problemas e a percepção do aluno como agente transformador do espaço geográfico, aspectos que recursos virtuais, isoladamente, nem sempre alcançam. A maquete, assim, configura-se como recurso complementar, integrando teoria e prática em uma experiência sensorial e contextualizada que potencializa a compreensão do espaço geográfico.

A interação tátil com a maquete, por sua vez, desperta uma percepção diferenciada que aguça a curiosidade do estudante, levando-o a compreender não apenas o conteúdo, mas também os procedimentos metodológicos de sua construção. Neste sentido, Gallo *et al*. (2002 *apud* Andujar, Fonseca, 2009) reforçam que, diante de aulas expositivas abstratas e desprovidas de inovação, torna-se imperativo incorporar recursos didáticos variados para superar as lacunas do ensino de Geografia.

Essa perspectiva converge com o pensamento de Cavalcanti (2008), que compreende a Geografia como uma ciência plural em constante reestruturação. Para a autora, o espaço geográfico reafirma-se como uma dimensão complexa, dinâmica e essencialmente interdisciplinar da realidade social e natural.

Desse modo, a maquete revela-se não apenas como ferramenta de representação cartográfica, mas como recurso pedagógico que favorece a leitura, a análise e a interpretação interdisciplinar dos conteúdos. Sua produção envolve os sujeitos de forma ativa, estimulando o protagonismo sob a mediação do educador, e contribui para a compreensão do contexto sociocultural de seus territórios de vida.

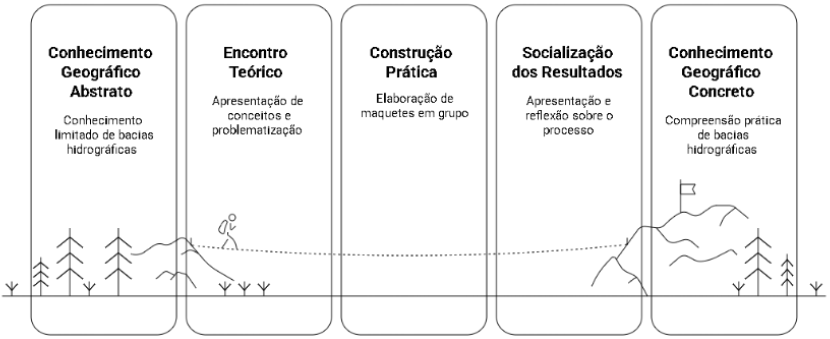
Confirmando essa perspectiva, Pereira (2015, p. 3248) reitera que “a maquete funciona como um elemento motivador na construção do saber geográfico especialmente na área da

Geografia Física", visto que seus componentes são "fatores provocadores de indagação, intervenção, comparação e interação entre aluno e professor, favorecendo ao aluno a percepção do abstrato no concreto". Esse movimento tátil e reflexivo torna o recurso perfeitamente adequado às especificidades e demandas da EJA, cujos desdobramentos práticos e evidências empíricas apresentados e discutidos a seguir.

Resultados e discussão

A atividade prática foi desenvolvida nas dependências do Laboratório de Prática de Ensino em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, no Campus Pontal. O público-alvo constituiu-se de vinte docentes das redes municipal e estadual de ensino de Ituiutaba (MG) com inserção profissional na EJA. Ministrada em período matutino, com carga horária total de quatro horas, a oficina estruturou-se em três etapas metodológicas distintas, detalhadas a seguir conforme Figura 1.

Figura 1: Etapas de desenvolvimento da oficina



Fonte: organização dos autores

Primeira etapa: encontro teórico

A primeira etapa iniciou-se com a apresentação da proposta, dos conteúdos a serem desenvolvidos e dos elementos teóricos que fundamentariam a atividade, com ênfase na problematização do tema "bacias hidrográficas" e em sua interrelação com aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais e ambientais numa perspectiva interdisciplinar. Em seguida, promoveu-se uma discussão sobre o ensino e a aprendizagem em Geografia, focalizando a atuação docente na EJA e as características específicas dos alunos desse público, estabelecendo pontes entre os desafios cotidianos da sala de aula e os pressupostos teóricos da educação de jovens e adultos. Por fim, foi apresentada a proposta de construção da maquete, com a explicitação dos materiais a serem utilizados, metodologia de construção e a organização dos grupos para se iniciar a etapa de construção.

Segunda etapa: construção prática

A segunda etapa consistiu na divisão dos participantes em cinco (5) grupos de quatro professores, organizados conforme afinidades pessoais. Cada grupo recebeu um kit básico de materiais e um croqui de diferentes bacias hidrográficas do Brasil para escolha. A opção pelo uso do croqui, em vez de mapas ou cartas topográficas, justificou-se pela necessidade de otimizar o tempo disponível e pela constatação de que poucos professores tinham formação específica em Cartografia ou Geografia, o que inviabilizaria a leitura de materiais cartográficos mais complexos naquele momento. Os croquis permitiram, assim, que os grupos concentrassem seus esforços na compreensão preliminar dos principais elementos da bacia hidrográfica, entre eles, rio

principal e seus tributários, nascentes, divisores de água, áreas de planície e tipos de relevo, sem se perderem em outras dificuldades técnicas de representação.

Os materiais foram organizados em três categorias. Para a base e estrutura, utilizou-se papelão reutilizado advindo do descarte de embalagens de computadores recebidas pela UFU. Para a modelagem do relevo, dispôs-se de gesso em pó, massa de modelar caseira elaborada pelos monitores a partir de farinha de trigo, além de lixa, espátulas e esponjas para o acabamento. Para a representação dos elementos da bacia, foram disponibilizadas tintas guache de variadas cores, para identificar rio principal, tributários, nascentes, vegetação e mata ciliar, além de água e tinta colorida para simular o fluxo hídrico, e pincéis para aplicação. Demais itens ficou por conta da criatividade de cada grupo.

Terceira etapa: socialização da experiência

Na terceira etapa, dedicada à socialização dos resultados (Figura 2), cada equipe expôs o produto de seu trabalho, compartilhando o percurso construtivo, os entraves técnicos e os conhecimentos mobilizados. Essa dinâmica de avaliação permitiu aos docentes contrastar seu repertório conceitual prévio, reconhecido como restrito, com o nível de aprofundamento alcançado via investigação autônoma e práxis metodológica sobre a dinâmica das bacias hidrográficas.

A experiência consolidou-se como um marco de transposição didática, convertendo saberes puramente abstratos em representações tangíveis, aspecto considerado crucial para o fortalecimento do repertório desses educadores, em sua maioria recém graduados em Pedagogia.

Figura 2: Participantes da Oficina Construindo a Maquete de Bacia Hidrográfica



Fonte: Acervo dos autores (2025)

A análise do registro fotográfico permite ir além da mera ilustração e constatar o impacto de momentos pedagógicos significativos. Evidencia-se que práticas metodológicas de natureza tátil e colaborativa possuem um caráter universal, capazes de transcender as barreiras das diferentes modalidades e níveis de escolarização, estendendo sua eficácia desde o Ensino Fundamental e Médio até as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Durante a execução da oficina, a dinâmica transcendeu a execução técnica e deu lugar à problematização de desafios inerentes à transposição didática e à construção conceitual na Geografia Física. O espaço da oficina configurou-se como um

lócus de trabalho coletivo e coautoria, onde o protagonismo discente (neste caso, dos professores em formação) foi estimulado pela busca de soluções práticas para representar o relevo e a hidrografia.

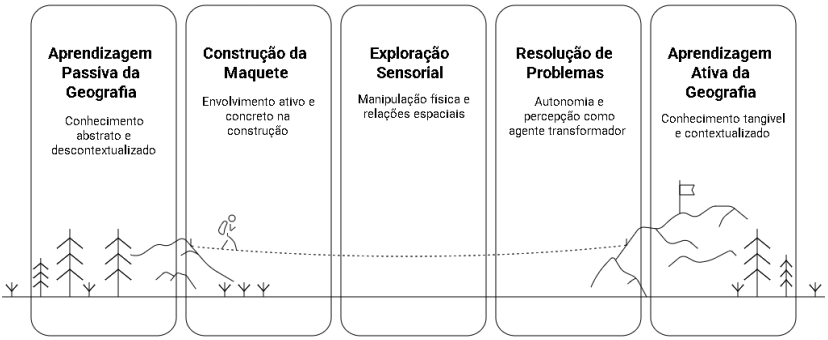
Essa imersão resultou em uma aprendizagem com significado concreto, que não se encerra no ambiente universitário, mas abre canais imediatos de replicabilidade para as realidades e diferentes contextos educacionais onde esses professores atuam na rede pública.

Durante o encerramento e a avaliação da atividade, os conceitos-chave foram consolidados com o suporte de recursos audiovisuais, incluindo vídeos e iconografias de bacias hidrográficas nacionais. Essa estratégia estimulou debates reflexivos a respeito das dinâmicas geomorfológicas, dos impactos antrópicos, da sustentabilidade e da qualidade de vida, estruturando uma leitura interdisciplinar e multiescalar da realidade socioambiental.

Paralelamente, cabe destacar que o uso deliberado de insumos acessíveis e de baixo custo teve o propósito de viabilizar a transposição dessa metodologia para o cotidiano escolar, neutralizando o fator financeiro como barreira pedagógica. A intenção subjacente foi encorajar o corpo docente a apropriar-se de práticas inovadoras que se sustentam pela criatividade e pelo planejamento, e não pela dependência de orçamentos complexos.

A síntese do percurso metodológico desenvolvido na oficina, articulado à atividade prática como recurso didático para o ensino de Geografia, está apresentada na Figura 3 a seguir.

Figura 3: Percurso metodológico de desenvolvimento das oficinas



Fonte: organização dos autores

Conforme se observa no esquema acima, o itinerário metodológico da oficina evidencia a transição de uma postura passiva para uma aprendizagem ativa da Geografia, mediada pela construção da maquete. Esse fluxo rompe com o modelo tradicional, caracterizado por um conhecimento abstrato e descontextualizado, comumente atrelado às aulas meramente expositivas, e insere o docente em uma dinâmica de corresponsabilidade e prática.

A superação desse panorama tradicional ocorreu por meio da confecção da maquete, a qual exigiu o envolvimento ativo e concreto dos docentes. Essa imersão deu lugar à exploração sensorial, momento em que a manipulação física e o estabelecimento de correlações espaciais permitiram uma percepção diferenciada dos conteúdos trabalhados. Por conseguinte, a atividade estimulou a resolução de problemas, promovendo a autonomia dos sujeitos e sua autopercepção como agentes transformadores do espaço.

O percurso culmina na consolidação da aprendizagem significativa, caracterizada por um conhecimento tangível e contextualizado, no qual conceitos outrora abstratos são assimilados a partir da experiência material proporcionada pela construção do modelo temático. Nesse sentido, a oficina evidenciou o impacto do engajamento coletivo na modelagem da bacia hidrográfica, a atividade, ancorada em metodologias ativas, deslocou os professores de uma postura passiva para o efetivo protagonismo no processo de construção do saber.

A manipulação dos materiais permitiu a compreensão concreta de conceitos geofísicos, como relevo, solo, vegetação e drenagem, expandindo o debate para as dimensões socioculturais, incluindo impactos ambientais, conflitos de interesse e territorialidades. Desse modo, a oficina promoveu a aprendizagem significativa ao conectar a teoria geográfica à prática e ao cotidiano dos sujeitos. Adicionalmente, estimulou habilidades socioemocionais como a cooperação, a criatividade e a resolução de problemas, chancelando a perspectiva freiriana de uma educação essencialmente dialógica.

Essa dimensão crítica emergiu com vigor nas reflexões sobre o uso da água e os impactos antrópicos, gerando questionamentos que ultrapassaram a mera reprodução de modelos. Durante a socialização, os grupos apresentaram cenários que simulavam enchentes e poluição industrial, cujas devolutivas enfatizaram o valor da aprendizagem prática, a replicabilidade na EJA e a riqueza do compartilhamento de experiências.

“Nunca tinha feito algo assim. Dá pra ver que os alunos vão se envolver.” (Participante A)

“Aprende-se mais em quatro horas assim do que em anos de aulas expositivas.” (Participante B)

Constatou-se, portanto, que a transposição didática operada na oficina contribuiu para fortalecer a identidade docente, ampliando o repertório pedagógico dos participantes e promovendo uma articulação interdisciplinar que integrou o ciclo da água, a ocupação territorial e os impactos socioambientais a diversas outras áreas do conhecimento.

Em síntese, a oficina “Mãos na massa pela água” demonstrou que a formação continuada de professores da EJA torna-se profundamente mobilizadora quando articula teoria, prática e o contexto vivencial dos sujeitos. A construção das maquetes, ao materializar conceitos abstratos da Geografia Física, promoveu o engajamento ativo dos docentes, estimulou a cooperação mútua e a criatividade, além de consolidar a aprendizagem significativa (Ausubel, 1976) sob uma perspectiva dialógica (Freire).

Desse modo, a experiência reafirma o potencial da modelagem tridimensional como recurso versátil, inclusivo e perfeitamente acessível para o ensino de Geografia. Sobretudo na EJA, a conexão entre o saber acadêmico e as bagagens experienciais dos estudantes constitui-se como premissa indispensável para uma práxis educativa crítica, cujas reflexões conclusivas e desdobramentos futuros são delineados a seguir.

Considerações Finais

Os resultados indicam que os professores, muitas vezes “acostumados” com aulas expositivas e recursos limitados,

valorizam e se apropriam de propostas que envolvem o fazer, o tocar e o criar. Mais do que compreender conceitos geográficos, eles experimentaram uma nova forma de ensinar, adaptável às especificidades da EJA, onde o vínculo com o cotidiano se revela fundamental.

A construção das maquetes converteu conteúdos antes considerados abstratos em conhecimento tangível, favorecendo a percepção do concreto no abstrato promovendo reflexões críticas sobre a complexa interrelação dos elementos da sociedade e da natureza.

A opção por materiais recicláveis, e de fácil acesso mostrou-se acertada, pois garante a replicabilidade da atividade em diferentes contextos escolares, independentemente das condições de infraestrutura ou orçamento do proponente e da instituição.

A socialização dos resultados pelos participantes revelou-se não apenas a compreensão dos conteúdos geográficos, mas também o fortalecimento da identidade docente e a ampliação e fortalecendo o arcabouço pedagógico dos docentes. Esse aspecto é particularmente relevante no contexto da EJA, onde, como salientou Arroyo (2011), os sujeitos trazem consigo saberes que não podem ser ignorados pelo currículo escolar, e onde a maquete se apresenta como ferramenta privilegiada para estabelecer pontes entre esses saberes e o conhecimento sistematizado.

No entanto, reconhece-se, contudo, algumas limitações da atividade, pois, a amostra restrita a vinte professores de um único município não permite generalizações para outros contextos, embora a riqueza dos dados qualitativos ofereça indícios consistentes sobre a potencialidade da metodologia utilizada. Além disso, a avaliação concentrou-se na formação dos

professores, sem contemplar a aplicação da maquete em sala de aula com os estudantes da EJA, o que se configura como um importante desdobramento para investigações em estudos futuros.

Como encaminhamentos finais da experiência, recomenda-se aos professores replicadores; (i) a criação de kits pedagógicos de baixo custo com orientações detalhadas para aplicação em sala de aula na EJA; (ii) a realização de oficinas com os próprios estudantes da EJA, ampliando o impacto da proposta; e (iii) o desenvolvimento de um caderno pedagógico com roteiros para a construção de maquetes abordando outros temas geográficos, como zonas climáticas, urbanização e uso do solo, com metodologias similares.

Em síntese, esta experiência mostra que formar professores é, antes de tudo, inspirá-los a reinventar a própria sala de aula. A Geografia, quando "ensinada com as mãos" e ancorada nos territórios de vida dos educandos, pode se tornar uma poderosa ferramenta de transformação social. Na educação de jovens e adultos (EJA), onde cada aula é uma oportunidade de (re)construir conhecimentos, territórios e projetos de vida, a maquete didática afirma-se como recurso acessível para uma educação geográfica crítica, contextualizada e verdadeiramente significativa.

Referências

ANTUNES, C. **Geografia para a Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino

(org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: http://bncc.mec.gov.br. Acesso em: 10 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 2000.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: Instituto Singularidades, 2015.

PEREIRA, M. C. A maquete como recurso didático no ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 5, n. 10, p. 3245-3260, jul./dez. 2015.

ROCHA, A. da. **Geografia: as práticas educativas na EJA do ensino médio**. Guabira, 2015.

O EDUCADOR COMO MEDIADOR DA MUDANÇA: REFLEXÕES E PROPOSTAS PARA A EJA

Regina Gobbi
Gisely Kássia de Matos
Daniela das Graças Costa

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem uma conjuntura histórica marcada por lutas e conquistas desde a época colonial até os dias de hoje.

Desde a colonização, já aconteciam ações educativas com indígenas adultos, pelos jesuítas, com fundamento na catequese e no trabalho, e de acordo com Mattos (1958, p. 37-38), "a situação era modesta e restrita à satisfação de suas necessidades internas e não tinham uma consciência de estar cumprindo uma missão social".

A partir do século XIX, houve o surgimento de iniciativas filantrópicas e populares para alfabetizar e educar adultos. Foi um período de transição significativa para o Brasil, acontecendo o processo de industrialização e urbanização, e nesse momento a Educação de Jovens e Adultos torna-se essencial para a estruturação de uma força de trabalho que se adaptasse às demandas do mercado de trabalho industrial. A destreza para a

leitura, cálculo e escrita eram fundamentais para que os trabalhadores executassem e desempenhassem atribuições mais complexas em sua empregabilidade. Nesse período, também, houve uma efetivação política educacional específica governamental, voltada para a classe trabalhadora com o objetivo de tornar a Educação de Jovens e Adultos mais acessível, a fim de que os alunos pudessem conciliar trabalho e escola. Nesse sentido foram criados programas de alfabetização e educação básica, com o intuito de desenvolver as habilidades práticas e cabíveis ao ambiente laboral.

Dessa forma, já no século XX, entendemos que a constituição de 1934, expôs um sinal importante para a história da EJA no Brasil, reconhecendo o direito à educação para todos os cidadãos, e a partir de então, muitos foram os desafios e obstáculos enfrentados para a expansão dessa modalidade de ensino. E o que se pode perceber foi a grande falta de infraestrutura e recursos para a grande demanda de alunos que projetavam estudar. Isso levou a uma conscientização social, fazendo com que os alunos passassem a reivindicar melhorias na educação, incluindo o sistema EJA nesse contexto histórico. E assim, como solução o governo cria o sistema Mobral de ensino, voltado para adultos, com a finalidade de erradicar o analfabetismo no Brasil, enfrentando diversas críticas pelo seu sistema e metodologias de ensino.

Agora, na contemporaneidade, compartilhamos da Constituição de 1988, que firmou o compromisso com a Educação de Jovens e Adultos, reconhecendo mais uma vez, o direito fundamental de cada indivíduo, e assim, o direito a educação passa a ser uma obrigação do Estado em fornecer uma educação de qualidade, dessa forma, alavancando a política educacional voltada para a Educação de Jovens e Adultos, na

tentativa de atender as necessidades explícitas desse público alvo, e ainda, assegurando o acesso ao ensejo educacional de qualidade.

Esse relatório visa a reflexão da construção da modalidade de ensino de Jovens e Adultos, desde os seus primórdios até o que vivenciamos hoje, e a partir de então, uma prudência na qualidade da nossa formação profissional, buscando o aperfeiçoamento e características únicas e diferenciadas para um ensino de excelência.

Como metodologia, utilizarei a reflexão, a história e experiência de vida e oralidade, compartilhadas em cada encontro.

Desenvolvimento

Descrição do Curso

Curso apresentado aos alunos e demais interessados aos cursos de licenciatura, do Instituto de Ciências e Humanas, do Pontal, em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais - Fapemig, através da coordenação da professora doutora Lucia Helena, na busca de pesquisar sobre os alunos estudantes da Universidade provenientes do ensino na modalidade EJA, suas implicações, desafios e objetivos, com uma carga horária totalizando 180 horas, distribuídos em encontros semanais, de acordo com a demanda dos alunos, ora nas sextas à noite, ou pelo sábado de manhã, realizados em salas de aula, ou nos auditórios nas dependências da UFU-Pontal. Trazendo ao conhecimento dos interessados as mais variadas formas de ensinar e aprender na modalidade EJA.

Atividades Realizadas

No primeiro encontro realizado no dia 01 de março de 2024, com início as 19:00, na sala 310, do Bloco B, na Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal. Foi realizado uma grande confraternização, onde estiveram presentes os professores adjuntos do curso, a professora Dra. Betania Laterza, professora Dra. Vania e o professor Dr. Adriano. O encontro iniciou com música ao vivo, voz e violão, previamente com o objetivo de fazer uma reflexão sobre estarmos participando de mais uma jornada em busca de aperfeiçoamento. Logo após, foi apresentado uma dinâmica crucial para o entendimento das estratégias e atividades a serem realizadas, como forma de tornar o aprendizado mais engajador, significativo e participativo. Nesse movimento, todos os participantes foram colocados a postos para refletir e se identificar com alguma gravura que se encontrava na parede, dessa forma, todos puderam falar sobre o que a figura representava para si, compartilhando de breve experiências de vida, formação e identificação.

Dessa maneira, percebe-se que somos tornados pelos sonhos, e a partir da realidade de cada um, corre-se atrás de conquistas e anseios, na compreensão do processo de sobrevivência, cada qual em suas particularidades, com sua originalidade própria e nos seus objetivos. Indo de encontro com Vygotsky (1988), ele enfatiza a importância da interação social e da colaboração na construção do conhecimento, ajudando os alunos a compreenderem, com a ajuda dos colegas, e as dinâmicas servem de ferramenta que promovem as relações e a colaboração, possibilitando que os alunos se auxiliem e se aproximem mutuamente, avançando em seu aprendizado.

Ainda Freire (2004), defendendo que os alunos são protagonistas de sua própria história, esse trabalho inicial, assume um papel fundamental para promover o diálogo, a reflexão, a crítica e a conscientização social, empoderando os alunos a serem agentes transformadores da sua própria história.

Figura 1: Atividades recreativas e dinâmicas, apresentação professores e alunos cursistas.



Fonte: acervo do Projeto

O segundo encontro foi realizado na UFU-Campus Pontal, no auditório 2, com a sessão fílmica, com apresentação do filme Uma Lição de Vida, do diretor Justin Chadwick, de 2011. Um drama, gravado no país Quênia e baseado em uma história real, e protagonizado pelo ator Oliver Litondo, que interpreta o personagem Maruge, e a belíssima atriz Naomi Harris, que faz o papel da professora.

Ele narra a história excepcional de Kimane Maruge, um senhor, queniano, de 84 anos, que resolve desafiar as tradições

sociais e se matricular na escola normal primária pela primeira vez. Com muita determinação em aprender a ler e a escrever, ele encontra muitas diversidades na comunidade onde mora, como o ceticismo e a dificuldade de acompanhar os alunos mais jovens. Eis que então surge, a peça chave para o desenvolver da história, "a professora", que em sua enorme dedicação, enfrenta e supera os obstáculos que surgem pelo caminho, tornando-se um símbolo de inspiração e esperança para todos que convivem ao seu redor.

Através do filme, podemos destacar a importância que a educação possui em todas as idades e origens, demonstrando que a perseverança nunca é tarde para desistir dos nossos sonhos e conquistas. Também o filme oferece um grande conhecimento da cultura e tradições do Quênia, onde podemos destacar que segundo White (1994, p. 28), nos diz o quão importante é o conhecimento histórico:

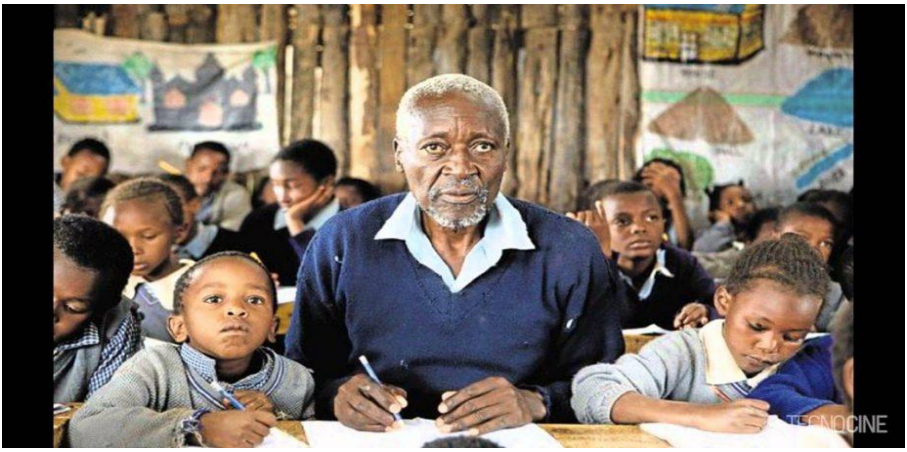
> o discurso histórico não deveria ser considerado primordialmente como um caso especial dos "trabalhos de nossas mentes" [a dos historiadores] em seus esforços para conhecer a realidade ou descrevê-la, mas antes como um tipo especial de linguagem que, como a fala metafórica, a linguagem simbólica e a representação alegórica, sempre significa mais do que literalmente diz, diz algo diferente do que parece significar, e só revela algumas coisas sobre o mundo a preço de esconder outras. (White, 1994, p. 28).

Desse modo, a história tem o poder de te emocionar e comover, e inspirando, torna-se inesquecível, refletindo do quanto é importante a educação e do quão é grande a valorização e concretização do poder dos sonhos, atribuindo comovente força ao espírito humano, pois ainda segundo White(1994) "ao compor a sua narrativa", o interpretador "não há fará de modo a buscar

em sua imaginação o “acontecido”, uma vez que o “acontecido” já está posto”, basta ao telespectador interpretar o que se observa.

Essa história comovente, nos move a reflexão de que nunca é tarde, tanto para aprender, quanto para ensinar, e que devemos e possuímos a obrigação de não desistir de nossos sonhos e que através da educação podemos transformar o mundo e as pessoas.

Figura 2: cena do filme Uma Lição de Vida, da personagem Maruge em sala de aula.



Fonte: Google Imagens

No dia 16 de março de 2024, no auditório 2, na UFU-Campus Pontal, no sábado pela manhã, a partir das 8:00, foi realizado o terceiro encontro. Nesse dia foi realizada uma roda de conversa, com depoimentos de pessoas que fizeram parte da

Educação de Jovens e Adultos, sejam como alunos ou professores, e até aluno que se tornou professor universitário.

Neste momento, estiveram presentes os professores doutores, Betânia Laterza, Vania, Cida Satto, Adriano e Rogério, e também a nossa coordenadora Lucia Helena.

A proposta deste dia, foi um bate-papo, com o título "circular especificidades e desafios desse campo de atuação da EJA, onde a professora Dra. Mical iniciou a conversa, relatando e compartilhando suas experiências sociais, emocionais e profissionais. Numa conversa muito agradável e satisfatória, onde podemos compreender que os campos de atuação da EJA são dos mais diversos possíveis, e cada um deles tem a sua originalidade, mas que o público-alvo, apesar de plural, sempre tem os mesmos interesses, que são aprender a ler e a escrever. A professora, especialista em língua portuguesa, nos fala do quanto "a escola tem uma distância enorme da linguagem utilizada no cotidiano", e que, numa sala de EJA, se "faz necessário administrar as relações", "os conflitos" e deve-se "compartilhar momentos", "falar do cotidiano com conteúdo", ainda nos relata que, "classificar não é importante", pois a "língua portuguesa" é muito "reflexiva."

Passando a palavra para o professor dr. Rogério, mestre na disciplina de matemática, no campus Pontal, compartilhou de momentos muito importantes, nos relatando que no ano de 1988, morava na zona rural do município de Sorocaba, estado de São Paulo, tinha uma professora que o alfabetizou e se chamava Cibele, e ainda havia as dificuldades pela distância, e por ter de acompanhar o irmão acabou perdendo um ano de escola, e assim devido a reprovação do irmão na série, o pai decidiu o retirar da escola, fazendo que dessa forma perdesse dois anos de estudos. Assim, com 18 anos foi para o ensino médio, e para uma correção

de fluxo para os que estavam em atraso foi matriculado no então supletivo, uma modalidade EJA, para que, assim, pudesse concluir. E assim, foi para a Universidade, para o curso de matemática, não sendo a primeira opção, ainda assim, concluiu seu diploma. No ano de 2006, foi efetivado professor na cidade de Salto do Pirapora, SP, em um projeto, durante o período noturno, para anos iniciais e finais do fundamental, e encontrou alunos que não sabiam "nem ler" e "nem escrever", como ele nos relatou. Nesse momento, conseguiu se identificar com muitos alunos, ao dialogar com eles, e ouvindo suas histórias de vida, potencializando as dificuldades desses alunos, que diziam que "largaram os estudos porque viraram pai de família e tiveram que ir trabalhar, outro "queria ir para a universidade junto com o neto", mas que a maioria dos alunos "sentia medo da matemática", e achava muito difícil, encontrando muitas dificuldades em fazer a matemática se tornar parte da vida deles. O professor, nos relatou que nunca havia ouvido falar de Paulo Freire, mesmo assim, utilizava técnicas condizentes com o seu ensinamento, sem nem mesmo saber, como por exemplo, trazendo como referência o cotidiano da pessoa para explicar o conteúdo, desfrutando de mecanismo que cada aluno tem, buscando valorizar o conhecimento de vida para ensinar os conteúdos, fazendo com que o seu papel de professor de matemática fosse justiçar social, construção da cidadania de cada um. Assim, terminando nos traz como orientação que se precisa perder o estigma de que a matemática é para poucos, que se faz necessário compreender que a matemática ajuda a transformar o meio em que vivemos.

Na vez da palavra do professor Dr. Adriano, do curso de Geografia, da UFU-Campus Pontal, iniciando com a expressão de que estávamos em um "sábado terapêutico", que era um dia "rememorar", também nos trouxe seus relatos de experiências de

vida, sua trajetória profissional, dizendo que o professor tradicional não funciona mais, que o professor tem que ter um "olhar diferente", das complexidades de ser professor, e que foi professor da EJA, na escola Estadual Tonico Franco por 10 anos, deixando na memória de que "ensinar e aprender é um desafio, não se pode culpar o aluno por não aprender, pois há um caldeirão cultural de pessoas diferentes, que dependem do professor alavancar ou destruir sonhos".

Finalizando, a professora Dra. Vânia, também docente UFU-Campus Pontal, moradora da cidade de Uberlândia, nos fez um breve relato de sua trajetória de vida até chegar a Educação de Jovens e Adultos, e nesse imenso caminho, no ano de 1985, entrou para a Universidade, numa época que a "questão de inclusão não havia políticas públicas", e em seu primeiro emprego, recebeu um "choque", pois ao chegar na sala de aula se deparou com pessoas que queriam "aprender a assinar o nome", e precisava pegar na mão do aluno e ensinar, e tudo o que havia estudado e achava que sabia naquele momento não conseguiria usar, era preciso se inserir no contexto da sua realidade. Então, por dois anos que passou por ali, se apaixonou, e se identificou, pois, a história dos sujeitos era a história de sua própria família. Nessa vivência, aprendeu a ser humana, e entendeu que para algumas pessoas aprenderem a ler e a escrever é a mesma história de conquista que para ela foi entrar para o mestrado. Momento esse, que podemos concordar com Bakhtin (1993), que nos relata o seguinte:

> [...] está procurando recuperar a imediaticidade nua da experiência como ela é sentida de dentro da máxima particularidade de uma vida específica, a lava fundida dos eventos enquanto eles acontecem. Ele procura a qualidade pura do acontecer na vida

> antes que o magma de tal experiência esfrie, endurecendo-se em teorias do fogo, ou relatos do que aconteceu. E justo como a lava difere da pedra que ela se tornará, assim os dois estados da experiência vivida, de um lado, e sistemas para registrar tal experiência, de outro, são fundamentalmente diferentes um do outro. [...] Ele quer compreender como a diferença entre o que é agora e o que é depois-de-agora poderia ser vinculada com a relação que eu formo entre eles em toda a singularidade do meu lugar único na existência (Bakhtin, 1993, p. ….)

Dessa forma concordamos com o autor assim como os relatos dos professores, procuram transcender a narrativa fria e distanciada, almejando capturar a vivacidade e a singularidade da experiência vivida em sua forma mais pura e autêntica. Assim como, para Bakhtin, a experiência é irredutivelmente única e situada, moldada por um contexto específico e pela perspectividade singular de cada sujeito, isso nos faz compreender a complexa relação entre o agora e o depois-de-agora na construção do significado.

Figura 3: Roda de conversa, prof. drs. Rogério, Mical, Adriano e Vânia, auditório 2-Bloco B-UFU- Campus Pontal.



Fonte: acervo do projeto

Durante o final de semana seguinte, entre os dias 22 a 24 de março de 2024, aconteceu na UFU-Campus Pontal, o EREJA-Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos, que compreende os estados de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo, com o tema Desafios da Região Sudeste na Luta para a Construção da Política Nacional EJA, e coordenado pela professora Dra. Luciane Ribeiro Dias Gonçalves.

Nesse encontro, participei como monitora, e pude acompanhar os debates, críticas, discussões no âmbito de

definições para a construção de políticas públicas nacionais e regionais, defendidas pela organização do fórum.

Esse fórum tem como objetivo a construção coletiva para articulações, implicando a valorização das diferenças, bem como a valorização das perspectivas, para uma Educação de Jovens e Adultos Libertadora, buscando junto a sociedade civil e no espaço político mais autonomia. E com uma proposta de realizar um debate em formato de fórum, sobre as diversas modalidades de exclusão que esta modalidade vem sofrendo.

No primeiro dia, no auditório 2, da UFU-Campus Pontal, foi tomado por palestras, apresentação dos grupos de cada estado e ao final uma confraternização. Assim, mobilizando os representantes, alunos da educação e sindicatos, na possibilidade de transformação da educação para o público-alvo da EJA.

No segundo dia, foram distribuídos em eixos temáticos, com a finalidade de discutir propostas, a fim de fomentar a plenária final, que aconteceu no domingo pela manhã, 24 de março de 2024.

Na discussão dos eixos temáticos, foram levantadas propostas com a finalidade de argumentação de políticas públicas de educação inclusiva, popular e libertadora a serem praticadas em todas as instituições de ensino público.

Nesse segmento, compreende-se que este fórum beneficiou como meio de diálogo aberto e construtivo, de maneira que as diferentes perspectivas e opiniões podem ser expressas livremente. Essa troca de ideias contribui para o debate público, a compreensão mútua e a resolução de problemas de forma colaborativa.

Figura 4: Participantes do EREJA, no pátio do campus Pontal.



Fonte: Acervo do projeto

No dia 05 de abril, foi apresentado a sessão fílmica do documentário Fora de Série, uma produção do diretor Paulo Carrano, lançado no ano de 2018. Tem como protagonistas os alunos de 13 escolas públicas do Rio de Janeiro, da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, narrando o trajeto de suas vidas e revelando histórias sobre seus relacionamentos com a escola.

Nessas exposições, revelam os desafios que envolvem o processo de formação escolar, os suportes e os apoios encontrados dentro e fora da escola para conclusão do ensino médio.

Essas evidências trazem uma grande visibilidade para a Educação de Jovens e Adultos, dando voz aos jovens transparecendo a realidade dessa modalidade de ensino, que muitas vezes é inviabilizada pela sociedade.

As histórias desses jovens são inspiradoras, demonstrando a força e a coragem na vontade e na perseverança em busca de seus sonhos, de forma que passamos a refletir plenamente sobre a educação imposta a eles, e nos desafios de superação que enfrentam para garantir o acesso à educação, e assim concluir seus estudos.

O que se pode observar é que entre as principais denúncias dos jovens está a falta de estratégias pedagógicas voltadas para a realidade das necessidades dos alunos, nas declarações é visível a incansável busca entre conciliar trabalho e escola, sem contar na distância que enfrentam pela falta de escolas na modalidade EJA perto de suas residências, encarando os desafios das peculiaridades perigosas noturnas.

Segundo Freire (1995), “superar os desafios para estudar exige uma profunda transformação social, política e cultural, e é preciso construir uma sociedade mais justa e igualitária, com um governo democrático e com políticas públicas, que garantem uma educação de qualidade para todos”, ainda nos diz que, “é fundamental repensar os modelos pedagógicos, valorizando a cultura popular e promovendo uma educação libertadora, que forme cidadãos críticos e autônomos. Nesse sentido, a desvalorização da cultura e do saber popular, presente em muitos

sistemas de ensino, ignora a rica experiência e o conhecimento das comunidades, assim limitando o processo de aprendizado, deixando de construir o conhecimento a partir da sua própria experiência e realidade.

Figura 5: Documentário Fora de Série.



Fonte: Google Imagens

No encontro do dia 13 de abril de 2024, um belo sábado pela manhã, nos reunimos no auditório 2, para um encontro retratando EJA no contexto prisional: vivências pedagógicas e administrativas, ministrado pela aluna Rafaela Santos Silva, pelo professor Carlos Gilberto Araújo, e a professora Dra. Cida Satto.

Nessa imensa oportunidade, em uma roda de conversa, a aluna Rafaela Santos, compartilhou de sua experiência como estagiária, na instituição prisional APAC em Ituiutaba, Minas Gerais, nos descreveu como funciona a Educação de Jovens e

Adultos, as regras, a forma como se comportar, sua emoção contagiou a todos e de uma maneira muito edificadora, podemos perceber através de seus relatos e experiências de vida e como futura professora que, nessa instituição encontram-se pessoas, humanas, em busca de dignidade em que determinado momento de suas vidas foi corrompido e retirado, e assim como Foucault nos ensina:

> [...] a reforma propriamente dita, tal como ela se formula nas teorias do direito ou que se esquematiza nos projetos, é a retomada política ou filosófica dessa estratégia, com seus objetivos primeiros: fazer da punição e da repressão das ilegalidades uma função regular, extensiva à sociedade; não punir menos, mas punir melhor; punir talvez com uma severidade atenuada, mas para punir com mais universalidade e necessidade; inserir mais profundamente no corpo social o poder de punir. (Foucault, 2011, p. 79).

Entender como a sociedade encara o crime e a punição, onde como função social não deve ser vista como um ato de vingança, mas de justiça social, que visa proteger a sociedade e reintegrar o infrator, onde mais uma vez não se deve aplicar a punição pelas desigualdades sociais, evitando punições cruéis desumanas, evitando a arbitrariedade e a violência privada. E assim relatos como de Rafaela, nos levam, como em Foucault, a uma reflexão crítica e propositiva sobre o sistema penal, convidando-nos a repensar a forma como punimos e reintegramos os infratores.

Nessa conjuntura de exposições e declarações, não poderia deixar de declarar quão importantes foram as experiências de vida relatadas pelo professor Calor Gilberto Araujo, que empenha sua vida para ensinar no sistema prisional,

transformando sua própria história de vida. a sua distinção, descrição e engajamento emocionou todos que se fizeram presentes nesse dia, e não puderam controlar as lágrimas mediante tanta emoção.

Relatamos os depoimentos da professora Dra. Cida Satto junto a educação especial e inclusiva, compartilhando experiências.

Figura 6: Roda de conversa, auditório 2-Bloco B-UFU-Campus Pontal



Fonte: Acervo do projeto

A proposta desse encontro, do dia 26 de Abril de 2024, realizado em sala de aula, na UFU-Campus Pontal, foi separar alguns personagens do documentário Fora de Série, e fazer a observação de suas declarações, sobre suas falas e debater nossas conclusões sobre a perspectiva de vida de cada um deles, em colaboração as reflexões, estudamos o artigo de Marta Khol de Oliveira, sobre Jovens e adultos como sujeitos do conhecimento

e aprendizagem, e em forma de seminário em grupo, apresentar nossas ponderações.

Meu grupo ficou composto pelos colegas Elmo, Gisely, Maricelia, Mariana e Beatriz, Flavia Vilma e Ysmaelly, onde tive a oportunidade de realizar a confecção de um cartaz que ficou bem reflexivo, que retratou sobre a fala do personagem Alexandre Guimarães.

Nesses contextos de relatos de experiência de vida discente, analisamos o perfil de cada um, sua condição socioeconômica, ocupação, idade, cor/raça, motivos que levaram a sair e depois retornar para escola. Fizemos uma reflaxão no impacto social na vida de cada personagem, sobre ser mulher, ser negro, ser pobre, ser nordestino, nas diversas formas que cada um se autoavalia. Também observamos as motivações que levam esses alunos a estudar na EJA, o papel que a escola exerce na vida de cada um, o papel fundamental do professor, e relação do professor com seus alunos, a trajetória dentro do tempo que permanecem na EJA, e a relação com o mundo do trabalho.

Nossas ideias, indo de encontro com Oliveira (1999, p. 60), nos confirmam que, de acordo com a autora, "para a presente discussão, o aspecto específico dessa ampla questão que se destaca é como a situação de exclusão contribui para delinear a especificidade dos jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem".

Percebemos nas falas das personagens, exatamente concordando com Oliveira, "ainda que o foco da presente discussão esteja nos aspectos referentes ao conhecimento e à aprendizagem, é importante mencionar ainda que a exclusão da escola coloca os alunos em situação de desconforto pessoal em razão de aspectos de natureza mais afetiva, mas que podem

também influenciar a aprendizagem. Os alunos têm vergonha de frequentar a escola depois de adultos e muitas vezes pensam que serão os únicos adultos em classes de crianças, sentindo-se por isso humilhados e tornando-se inseguros quanto a sua própria capacidade para aprender (Oliveira, 1989, p. 62)".

Como podemos assegurar, e deferindo com Oliveira, observamos que a Educação de Jovens e Adultos, se torna mais uma questão cultural e social do que educacional. Pois, na busca de identificar esses alunos, nos deparamos com pessoas em completa vulnerabilidade, oriundos de um sistema que em determinado momento os bloqueou e os fez remeter as condições estabelecidas pela sociedade, interrompendo seu percurso e os tornando ainda mais indefesos. E na busca por melhores dignidades de vida, estão em busca de se restabelecer, reinventar e incorporar, nessa mesma sociedade julgadora de seus princípios éticos.

Todos esses pontos levantados lograram em um debate muito preciso, e despertando muitas curiosidades pela personalidade de cada personagem. O que podemos relatar, é que há uma enorme diversidade presente na EJA, de diferentes origens, vivências e desafios, mas todos compartilham de um mesmo desejo de aprender e transformar suas vidas através da educação.

Figura 7: Encontro roda de conversa



Fonte: Acervo do projeto

E ainda nesse memorável encontro, alcançamos um dia muito especial com a confraternização de um jantar, para celebração dos aniversariantes, em atenção a comemoração do aniversário da coordenadora professora Lucia Helena. Com muita alegria nos reunimos em uma sala do Bloco B, da UFU- Campus Pontal, onde foi servida uma deliciosa comida, assim saboreando em fraterna harmonia.

No dia 24 de maio de 2024, retornamos as atividades do curso, com um encontro no auditório 2, da UFU-Campus Pontal, com uma palestra sobre as Raízes Banto e Ioruba para a Formação Cultural do Brasil, com a participação das palestrantes Professora Dra. Leonor Franco de Araújo e a Professora Dra. Natália Batista Peçanha.

Nesse dia, a proposta foi de uma mesa-redonda, onde primeiramente a professora Dra. Natalia transferiu aos nossos conhecimentos, a construção e formação do povo africano no Brasil, em especial dos Bantus e Iorubás.

Nessa gratificante interpretação, compreendemos que foi uma jornada de persistência e legado para a história do Brasil, marcada por um passado de brutal escravidão, mas também por uma extraordinária travessia de resistência cultural e construção de identidade. Desde o início do século XIV até os dias de hoje, os bantus e os iorubás, deixaram uma marca infinita na formação da sociedade brasileira, influenciando profundamente a língua, a música, a religião, a culinária e as artes no Brasil.

Como herança cultural, no idioma português, derivou-se palavras de origem banta como “leque”, “corcunda”, “moleque” e “carimbo”, dentro muitas outras diversas. Na música, profundamente enriquecida pelos ritmos e instrumentos, fomos agraciados com o samba, o jongo e o maracatu.

Quanto às religiões afro-brasileiras, como a Umbanda, o Candomblé, as divindades e as práticas rituais, de forte influência bantu, foram abundantemente explicadas pela professora Dra. Leonor, como também a capoeira, o afoxé e o congado, como fortes referências vibrantes da cultura bantu no Brasil.

Como nos relataram as palestrantes, e pelo cenário político e social, mesmo após o fim da escravidão, o povo bantu e iorubá, continua a enfrentar o racismo e a discriminação, e essa invisibilidade histórica, e a negação de seus direitos persistem até os dias de hoje. o povo bantu e iorubá, são exemplos de resistência, resiliência e construção de identidade, e é de fundamental importância reconhecer essas constribuições para a formação do nosso país.

Ao final desse encontro, fomos surpreendidos com um delicioso lanche compartilhado, uma prática social que envolve a união para compartilharmos de um momento único, promovendo a integração, fortalecendo o trabalho em equipe e descontraindo o ambiente.Essa prática de explorar diferentes sabores, nos ajuda a compartilhar o desenvolvimento de habilidades sociais, pois é na interação com o ambiente e no convívio com as pessoas que criamos laços afetivos, construímos relacionamentos e celebramos agradáveis momentos em conjunto. Um lanche, muitas vezes deixa de ser uma simples refeição e passa a ser uma ótima maneira de experimentar novos sabores, aprender novas culturas e cultivar novas experiências.

Figura 8: Roda de Saberes, a cultura Bantu no Brasil.



Fonte: Acervo do projeto

Figura 9: Lanche compatilhado



Fonte: Acervo do projeto

Esse encontro, foi marcado pelo tema: Vivenciando a Ciência: atividades adaptadas e inclusivas na EJA, ministrada pela professora Thalita Moura Franco, atuante na educação básica especial de ensino, na cidade de Ituiutaba, MG, em especial na Escola Risoleta Neves.

O encontro foi realizado na sala B 310, na UFU- Campus Pontal. Onde a professora Thalita nos transferiu seus conhecimentos e partilhou de suas experiências como professora na modalidade EJA, para a educação especial e inclusiva.

Ela nos relatou diversos momentos de suas aulas, onde ela faz ser um ambiente acessível e acolhedor para todos os alunos independente de suas diferenças individuais. A metodologia de ensino deve ser flexível, e adaptável às necessidades individuais de cada aluno, considerando que cada aluno tem o seu tempo, forma, ritmo e habilidade para aprender. Também se verificou que

o ambiente físico é de fundamental importância, sendo que também, os materiais didáticos, devem ser acessíveis a todos os alunos, atendendo as necessidades físicas, intelectuais e sensoriais dos alunos.

Uma vez conseguindo valorizar as intelectualidades de cada aluno, consegue-se trabalhar aos poucos com a diversidade de cada um, é essencial o respeito entendendo que cada qual possui seus limites, tem suas características individuais e, portanto, cada qual possui seu tempo para compreender o conteúdo.

Podemos perceber, que o uso de recursos didáticos, tornam as aulas mais inclusivas, e atendem às necessidades de todos os alunos, a avaliação de aprendizado deve ser individualizada, pois cada aluno tem sua maneira e tempo para processar o aprendizado, assim evitar comparações, e dessa forma promover o reconhecimento individual de cada aluno.

Como professor da educação especial e inclusiva, é necessário desenvolver habilidades que atendam as necessidades individuais de cada aluno, para isso é preciso estar sempre atento e buscar novas práticas inclusivas. Também vimos, que o suporte pedagógico que a instituição de ensino proporciona é de fundamental importância, pois em seus relatos, ao trabalhar em diferentes escolas, encontrou grandes dificuldades ao trabalhar em escola de educação regular, privando-se de espaços, como sala de aula amplas e exclusivas, ambiente dinâmico, e na interação com outros alunos, infelizmente, discriminação e preconceitos.

Outro ponto importante, pontuado pela professora Thalita, é a comunicação e interação com a família. Promover atividades que envolvam a comunidade e a participação das famílias é

fundamental, é uma forma de desenvolver estratégias cultuando a interação e a inclusão.

Sua inteligência e perspicácia, faz com que de um só tema, ela consiga fazer parceria com professores de outras matérias e assim desenvolver trabalhos magníficos. Um fato muito importante que ela nos colocou, de extrema importância, é que sempre desenvolve atividades na escola, não levando trabalho para casa. Dessa forma, utiliza de seu tempo precioso sempre na escola, e assim criar ideias, fazendo com que não torne seu trabalho cansativo. Acima de tudo, percebemos em sua empolgação, que além de professora, Thalita ama ser professora, algo que faz toda a diferença e faz de suas experiências compartilhadas, além de admiráveis, como ser humano de exemplo de dignidade e de vida.

Figura 10: Professora Talita e suas experiências cientificas no ensino EJA.



Fonte: Acervo do projeto

No dia 14 de junho de 2024, às 19:00, no auditório 1, Bloco B, UFU-Campus Pontal, a Professora Priscila Mello Oliveira, da cidade do Rio de Janeiro - RJ, ministrou o tema Metodologias Ativas: vantagens e possibilidades na EJA, provendo de seus experiências e projetos em tecnologia que desenvolve para o ensino.

Nas palavras da professora Priscila: “Motivar os alunos: aprender brincando é mais divertido e envolvente! Construir conhecimento: a experimentação e a prática levam a um aprendizado mais significativo. Transformar erros em aprendizado: errar faz parte! É a chance de refazer estratégias e crescer. Promover autonomia: os alunos tomam decisões, superam desafios e progridem no seu ritmo. Professores: vocês são os guias nessa jornada!”

A professora Priscila, desenvolve uma ferramenta no Instagram, chamado de prigeo7, onde ela cria conteúdos de metodologias ativas, com conteúdos criativos visando a formação de professores. Em seu canal, ela dispõe de suas ideias e compartilha dos momentos em que troca suas experiências de uma forma mais lúdica e inovadora. Priscila enfatiza de como é possível aprender com os erros, assim como e concordando com Sims (2011), qual aponta que “a imperfeição faz parte de qualquer processo de informação e criativo e da vida, mas por algum motivo, vivemos em uma sociedade que tem medo paralisante do fracasso, o qual impede a ação e reforça um perfeccionismo rígido. Esse é o estado de espírito mais incapacitante, em que você pode estar, ser, mais criativo, inventivo ou empreendedor.”

Ainda segundo Sims (2011), as pessoas mais criativas estão dispostas a ir contra as ideias tradicionais, persistem apesar das dificuldades e estão abertos a ideias diferentes, nesse sentido vimos que a professora Priscila, é um exemplo significativo

desses hábitos tão importantes para o desenvolvimento das possibilidades existentes no meio educacional, promovendo vantagem através de suas metodologias ativas que ela mesmo produz.

Figura 11: Professora Priscila e suas metodologias ativas no ensino da EJA.



Fonte: acervo do projeto

Encontro do dia 22 de junho de 2024, desta vez de forma remota, através do Google Meet. Estavam presentes os professores doutores, Vania, Adriano, Cida Satto, Lucia Helena e Betânia Laterza.

Nesse dia, foi apresentado um artigo das alunas Karen, Laila e Vitória, do curso de biologia, da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal, da disciplina de Psicologia da Educação, a qual a professora Dra. Cida Satto ministra, a qual teve como proposta de ensino o estudo de alguns autores como

Vygotsky, Sigmund Freud, Skinner, dentre outros, e através da sugestão de filmes e documentários, os alunos deveriam relacionar, e ao final fazer um trabalho como tema final sobre as relações dos estudantes com as instituições.

Dessa forma, aproveitando também, do documentário Fora de Série, as alunas se apropriaram da dinâmica, através da fala das experiências e fizeram uma pesquisa colocando em prática os processos de educação, junto a Escola Tonico Franco, a qual é referência na Educação de Jovens e Adultos em nossa cidade, colocando o tema: Educação de Jovens e Adultos: Reflexões sobre os desafios, as potencialidades e as relações dos sujeitos que ocupam esse espaço.

Neste trabalho, as alunas puderam analisar as teorias, práticas e vivências através do olhar dos autores Vigotsky e Sigmund Freud, reconhecendo o sujeito, através da afetividade.

Segundo Vygotsky, os conceitos de ordem superior constroem os conhecimentos através de reações emocionais motivadoras, e portanto para o estudo das alunas, que desenvolveram uma roda de conversa, e através de 16 perguntas, e partir de então fizeram uma análise de respostas de 5 estudantes e assim, um dos pontos sendo possível identificar e analisar que as relações de afetividade quando causam constrangimento, principalmente pelos diferenças de idade em uma sala de aula de turma da modalidade EJA, requerem um trabalho de articulação para melhorar a afetividade entre os alunos.

Ainda concordando com Vygotsky, na obtenção de significado de mundo, construímos pensamentos que são transformados de maneira cientificamente, onde o contexto social atinge o sistema nervoso central construindo o pensamento

mistificado de que as crianças aprendem mais rápido, dessa forma transformando o conhecimento em detrimento ao contexto social.

Contudo, segundo as alunas, dentro da sala de aula, precisa ser um ambiente de confortável e prazeroso, onde os conhecimentos sociais e culturais se comuniquem com os conhecimentos científicos, de maneira que as emoções modifiquem o comportamento, se aperfeiçoando e se moldando de acordo com a contextualização existente.

Através da fala da aluna Karen, que fez importantes análises do estudo, a qual diz que "é possível perceber nas entrelinhas algum atravessamento na vida da pessoa, conseguindo trazer outros elementos, precisando trabalhar o sujeito dentro do processo de aprendizado." Também nos fala que verifica-se "camadas" "marcando a trajetória, fazendo com que os "estudantes", como denomina os indivíduos que se dedicam à aquisição do conhecimento, por dizer não gostar que os chamem do termo "alunos", os tornando portanto, e concordando e confirmando o que Paulo Freire nos diz, "fazedores de sua própria história, e assim confortando seu espaço de aprendizado, observando-se através dos depoimentos que o único tempo que os "estudantes" possuem para estudar é o tempo que estão naquele espaço.

Na análise do depoimento 2, a aluna Karen nos relatou que se percebe uma mistura de sentimentos, pois através do diálogo com o estudante, entende-se que ele valoriza muito os estudos, dispõe: "o conhecimento ninguém pode nos tira", mas que para que se consiga um trabalho "digno" determinado pela sociedade, tem-se a necessidade de estudar. Nessa análise, a aluna Karen identifica a necessidade de mudança nos discursos e nas políticas públicas, devido às negligências sociais em determinar, impor e deliberar quais são as profissões com maior destaque.

No parecer do depoimento 3, foi entrevistada uma mulher trans, que identifica o dilema e as dificuldades de se inserir no mercado de trabalho, portanto, a aluna Karen, comenta sobre o profissionalismo como identificador da indiligência civil.

Já no relato 4, a aluna Karen identifica as dificuldades de aprendizado, percebendo através do olhar do estudante que existe uma barreira muito grande entre professores e alunos, que muitas vezes despejam conteúdos e não se preocupam nem um pouco com os obstáculos dos alunos, fazendo com que o aluno se sinta desvalorizado, achando que ele não é capaz de aprender.

Em suas considerações finais, verifica-se a necessidade de articulação entre teoria e prática, e através da inserção social um desafio significativo para o processo de ensino e aprendizagem.

Entre as observações dos professores participantes, verificou-se a necessidade da valorização pelas instituições que oferecem o ensino da modalidade EJA, onde a falta de compromisso das escolas e da direção escolar com os alunos gera grande desmotivação e se repete desde o início de sua implantação. Também se percebeu a grande necessidade das instituições em refletir sobre a as políticas públicas que excluem a maioria dos alunos nessa modalidade, não permitindo se adaptarem às mais diversas dificuldades enfrentadas, como o cumprimento de horários e os problemas pessoais encontrados ao longo do percurso.

Nesse sentido, é importante construir alternativas para dar condições a esses alunos que frequentam a EJA, e ver que é necessário ter um olhar mais aguçado as particularidades de cada um, desses desafios de acesso, além da alfabetização e conclusão do ensino fundamental e médio, a EJA precisa se reinventar e se adaptar às demandas do século XXI, oferecendo a seus alunos

ferramentas necessárias para a plena participação da sociedade. A EJA não é só uma forma de recuperar o tempo perdido, mas sim uma oportunidade para os jovens e adultos transformarem suas vidas, adquirirem novas habilidades e conhecimentos, assim conquistando maior autonomia e criticidade.

No sábado, dia 29 de junho de 2024, no formato remoto, tivemos o encontro com as Professoras Cida Satto, Vania, Lúcia Helena, com a discussão do tema (In/Ex)clusão escolar de estudantes com transtornos e deficiências na EJA.

Nesse dia nos foi apresentada Gisely Matos como nova monitoria do curso, nos auxiliando e orientando sobre os novos acontecimentos a serem realizados, em suas falas foi muito interessante ver sua emoção ao falar sobre a oportunidade de aperfeiçoamento na EJA e assim dando iniciativa a uma nova jornada em sua vida acadêmica.

Nesse dia foram discutidos a necessidade de debater a inclusão e exclusão no ambiente escolar, especialmente para estudantes com transtornos e deficiências na EJA. De acordo com a professora Cida Satto, reconhecendo as diversidades, a escola não é apenas um ambiente homogêneo, pois os alunos com deficiências e transtornos já fazem parte do contexto escolar. Assim o debate trouxe os apontamentos permitindo reconhecer e valorizar essas diferenças.

Assim, a professora Vania nos colocou a importância de compreender as leis e diretrizes que apoiam a educação inclusiva, garantindo que esses alunos tenham acesso e permanência na escola.

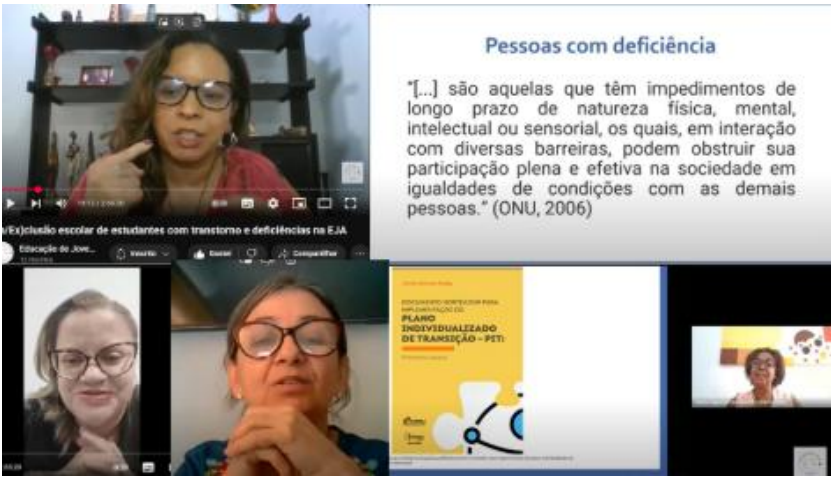
Em seguida, a professora Lucia Helena nos reforça a apresentação da inclusão como um processo contínuo que exige adaptação das práticas pedagógicas e conscientização da

comunidade escolar, como recursos consideráveis levando benefícios a todos os estudantes.

E num consenso, a discussão sobre a importância do desenvolvimento de políticas públicas eficazes e do apoio a professores para lidar com a diversidade em sala de aula.

Ouvir várias vozes sobre os enfrentamentos, e na busca de entender os avanços e retrocessos da educação brasileira, a reunião de hoje se encerra com grandes ensinamentos para que possamos entender os caminhos a serem enfrentados, mas na luta por um ensino de qualidade, buscar aperfeiçoamento e reflexão só tem contribuídos para atuar com muito mais sabedoria.

Figura 12: Momentos da atividade formativa



Fonte: [(207) (In/Ex)clusão escolar de estudantes com transtorno e deficiências na EJA - YouTube]

No encontro 06/07/2024, em formato online, as contribuições foram sobre os aspectos históricos da EJA, com a professora doutora Betânia Laterza, e professoras Vânia Bernardes, Lucia Helena e Cida Satto.

A professora Betania, inicia com a música de Morais Moreira, Indagações de um Analfabeto, escrita no ano de 2002 e gravada no ano seguinte:

Cantoria eu faço muita
E o meu tema predileto
Logo vê quem me assunta
È busca o rumo certo
Vivo da minha labuta
Sofro mas não fico quieto
Arrespondo essa pergunta
Que é de um analfabeto

O que é mió no mundo?
Nesse mundo o que é mais?
O que é mió no mundo?
Me diga se for capaz.

Será que é o dinheiro
Que tudo pode comprar?
Saúde,felicidade
Inté no céu um lugar

Quem sabe sejas muié
Que deus no mundo boto
Formosa que nem a lua
Cheirosa que nem fulo
De voz doce e macia
Jeitim de fogo pagô

O que é mió no mundo?
Nesse mundo o que é mais?
O que é mió no mundo?
Me diga se for capaz.

Será que é o artomóve
Correndo pelas estradas
Levando e trazendo gente
Numa pressa disgramada

Me arresponda esse menino
Não será os avião?
Esse bicho que avoa
Parecendo um gavião
Levando gente lá dentro
Inté mermo pro japão
O que é mio no mundo?
Nesse mundo o que é mais?
O que é mio no mundo?
Me diga se for capaz.

Será que não é o rádio?
Esse bicho falador
Leva e traz a notícia
Na boca do locutô

Ô será que não vai ser
A tá da televisão
Entre pro dentro de casa
Num dá nem satisfação
Ensinando no programa
Os caminho da perdição

O que é mió no mundo?
Nesse mundo o que é mais?

O que é mió no mundo?
Me diga se for capaz.

Ou será que não vai ser
O ta do computador?
Inventado no estrangeiro
Que nem praga se ispaiô

Num será as medicina?
Que cura tanta doença
Dispois da pinicilina
E o progresso da ciência
Ou a fé de todos nois
Na divina providência

Antoncê escuita seu moço
Que agora eu vou dizer
Nada di mió terá
Que saber ler e escrever
Nada de pior conheço
Do que ser anarfabeto
Sem saber diferençâ
O errado do que é certo

Tudo que no mundo existe
Como acabo de expricá
Tem a sua serventia
Não há mesmo o que negar
Resumindo a cantoria
Que fiz com dedicação
Digo com sabedoria
Repito como lição

A mió coisa que existe
No mundo é a inducação

Morais Moreira

Escrita a treze anos atrás, com rico material para reflexões históricas, especialmente no contexto brasileiro, abordando a temática do analfabetismo e o valor da educação. De linguagem coloquial e regional, nos remete diretamente a um Brasil, onde o iletrado era e ainda é um problema social persistente, Morais de Almeida ao se colocar na posição de um cantador popular, espelha-se a uma realidade de milhões de brasileiros que não tinham acesso a uma educação formal.

De acordo com a professora Betânia, historicamente, o acesso à educação no Brasil foi privilégio de poucos. Durante o período coloquial e imperial, o ensino era restrito às elites, com poucas iniciativas para a população em geral. No século XX, apesar dos avanços, as políticas educacionais muitas vezes falharam em erradicar o analfabetismo em massa, especialmente nas áreas rurais e entre as camadas mais pobres da população. A EJA, é uma resposta e essa demanda histórica de pessoas que não tiveram acesso à escola na idade regular.

E essa canção vem colocar vários aspectos sociais e históricos, questionando o que seria melhor no mundo, elencando diversos bens e conquistas da modernidade. Assim em sua conclusão podemos observar que o refrão “Antonce escuita seu moço, que agora eu vou dizer, nada de mió terá, que saber ler e escrever”, é a defesa evidenciada da educação como o bem mais valioso. Sendo a concentração sobre do espírito sobre si próprio, suas representações, ideias e sentimentos da educação, como bem mais valioso, de profundidade histórica, na observação da educação como chave para a libertação e o progresso social.

Em um país, com profundas marcas de desigualdade social, o acesso a uma educação de qualidade, com uma plena capacidade de leitura e escrita, são vistos como ferramentas essenciais para a autonomia, a participação cidadã e a ascensão social, iniciar seus ensinamentos com essa música, nos traz reflexões sobre o que permeou os movimentos sociais e políticas públicas ao longo da história brasileira, a "inducação" é a base para fazer a diferença entre o errado e o certo, permitindo ao indivíduo usufruir plenamente dos benefícios do mundo e da sociedade. Ressaltando que sem a educação todos os outros bens e avanços, por mais valiosos que pareçam, perdem parte de sua utilidade ou são mal compreendidos.

A professora nos traz a visão panorâmica, examinando minuciosamente a EJA, sobre os processos sistemáticos e organizacionais, desde o período colonial até o momento de sua publicação no ano de 2007, através dos autores Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro, num percurso histórico, mostrando a escolarização dos jovens e adultos, esteve, muitas vezes, atrelada a interesses políticos e econômicos, e não apenas a uma preocupação genuína, com a universalização do direito à educação, destacando o alto número de analfabetismo no final do império e as iniciativas que surgiram ao longo do século XX.

Analisando as diferentes políticas públicas e programas voltados para a EJA, como o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), contextualizando dentro do regime político vigente de cada época, avaliando seus impactos e limitações. Embora o MOBRAL tenha tido grande extensão, foi altamente criticado por seu caráter impositivo e pela falta de participação dos educadores.

Colocando os desafios e as contradições, desde a dificuldade de garantir o acesso e a permanência, como barreiras

enfrentadas na necessidade de uma Pedagogia de valorização da diversidade cultural e a participação ativa dos educandos.

Mas até os dias de hoje isso acontece, percebemos que a negligência de políticas públicas favoráveis a educação permeia desde o início dos tempos.

A desatualização estrutural e pedagógica do programa de ensino de Jovens e Adultos se manifesta de duas maneiras cruciais e interligadas: a insuficiência de investimento em políticas públicas e a manutenção de características iniciais que já não atendem às necessidades contemporâneas do público-alvo.

A questão fundamental que se coloca é: Por que o modelo de oferta da EJA permanece majoritariamente ancorado em paradigmas e formatos rígidos, com características remanescentes de sua formulação inicial, resultando em barreiras de acesso e evasão, dado o contexto socioeconômico e tecnológico atual?

A carência de investimentos e de políticas públicas que incentivem, financiem e regulamentem novas modalidades de participação na EJA. Em um mundo de trabalho flexível e demandas familiares intensas, o modelo presencial e de horário fixo, predominante desde o início do programa, exclui vastas parcelas da população que necessitam de uma flexibilidade curricular, com horários adaptáveis e percursos de aprendizagem personalizados, além de que o acesso as tecnologias fazem com a inclusão de modalidades hibridas e a distância (EAD) não tenham o suporte pedagógico adequado. Assim como é fundamental reconhecer os mecanismos de saberes que validem a experiência de vida e profissional dos estudantes como parte do currículo

A urgência de romper com a rigidez pedagógica e social da EJA é ilustrada pela necessidade de abordagens que

considerem a saúde mental e o bem-estar integral do indivíduo – dimensões frequentemente negligenciadas no ensino tradicional.

Neste sentido, a experiência de Betânia Laterza em seu pós-doutorado na USP, na área de Psiquiatria, serve como um contraponto exemplar. Seus estudos buscam compreender e intervir nas interfaces entre educação, saúde, e inclusão social. A EJA precisa de uma perspectiva que reconheça o estresse, a ansiedade e os desafios psicossociais enfrentados pelos estudantes adultos e ainda, incorpore metodologias que promovam o acolhimento, a participação ativa e o engajamento emocional, transformando a escola em um espaço de pertencimento e recuperação da autoestima, e não apenas de instrução.

Resultados Alcançados

Mediante os fatos, entendemos que é necessário e fundamental para o docente, e futuros docentes, estar se aperfeiçoando e se atualizando sobre as últimas tendências e inovações na área de atuação, dessa forma aprimorando os conhecimentos técnicos e práticos, essa interação através de diversas formas de práticas dialógicas proporcionam oportunidades para aquisição de novas competências e habilidades, tornando mais versátil e apto para enfrentar o mercado de trabalho educativo, assim aumentando a produtividade, a eficiência e a qualidade do ensino à oferecer.

Esse processo de ensino e aprendizagem geram maior autoconfiança e autoestima, fazendo com que nos tornamos mais capacitados, desenvolvendo uma imagem de maior

confiabilidade, permitindo aos alunos acreditarem em nossas capacidades e habilidades para enfrentar novos desafios.

Todos esses ensinamentos, essa interação faz com que aprendamos a nos comunicar e socializar melhor, descobrindo novas oportunidades e possibilidades de colaboração profissional e pessoal, dessa maneira abrindo portas para novas áreas de atuação profissional e aumentando a versatilidade pessoal de cada um.

A EJA é um instrumento fundamental para o combate à exclusão social, promovendo a reinserção dos indivíduos na sociedade e garantindo o acesso à educação e ao conhecimento como um direito universal. Contribuindo também, para a redução das desigualdades sociais, promovendo a inclusão dos alunos no mercado de trabalho e na vida social. Assim, por meio de atividades na comunidade proporciona e fortalece os laços sociais contribuindo para o desenvolvimento local e por fim, melhorando a qualidade de vida dos alunos e suas famílias.

Vale ressaltar, como foi colocado muito em debate, a necessidade de políticas públicas de urgência voltadas para essa modalidade, assim como a conscientização das instituições de ensino, para a qualidade e valorização do ensino e para o enaltecimento dos estudantes.

Sem dúvida nenhuma, o ensino de Jovens e Adultos é fundamental para formar cidadãos críticos e contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

Desafios Encontrados

Entre os desafios encontrados durante o curso, verificou-se a necessidade de adaptação dos cursistas mediante horários e dias de curso.

Também podemos perceber que mediante o mercado de trabalho há a necessidade de políticas públicas atuarem na gestão de incentivos e aperfeiçoamento junto às instituições de ensino.

É preciso que se compreenda que existe uma carência no ensino para essa modalidade para a formação de docentes, refletindo sobre os interesses na área de estudo, habilidade e competências pessoais e os objetivos profissionais, assim garantindo uma melhor formação e garantindo mais bem resultados no desempenho das atividades executadas.

Assim como nos fala Paulo Freire:

> É esta percepção do homem e da mulher como seres "programados, mas para aprender" e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por um de de ditadura reacionalista. Nem tampouco compreendi a prática educativa como uma experiência que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (Freire, 1995, p. 54).

Todos esses desafios são domínios fundamentais para a inserção no mercado de trabalho, fazendo com que nossa dedicação obtenha resultados satisfatórios a fim de promover aulas mais dinâmicas, lúdicas, trazendo diversão ao ensinar e compreensão ao aprender.

Considerações Finais

Ao concluirmos este estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos, torna-se compreensível a importância concludente dessa modalidade de ensino para o desenvolvimento social e humano do país. A EJA representa um farol de esperança e oportunidade para aqueles que, por diversos motivos, não tiveram acesso à educação formal em sua juventude.

Ao longo deste trabalho, exploramos os desafios e as perspectivas que cercam a EJA, buscando compreender as nuances dessa modalidade de ensino e identificar os caminhos que podem levá-la à excelência.

Muitas escolas da EJA ainda carecem de infraestrutura básica, como sala de aulas adequada, laboratórios, bibliotecas e materiais didáticos atualizados. Essas carências impactam profundamente na qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos.

A formação dos professores da EJA, nem sempre contempla as necessidades e especificidades desse público, o que pode prejudicar a qualidade de ensino. É fundamental investir na formação continuada dos docentes, possibilitando a atualização

dos seus conhecimentos e habilidades, além de sensibilizá-los para as necessidades e realidades dos alunos da EJA.

A EJA ainda enfrenta o estigma de ser uma educação de "repositório escolar", o que dificulta o acesso e a permanência dos alunos. É necessário promover campanhas de conscientização e ações educativas que combatam o preconceito e a discriminação contra os alunos, valorizando sua importância e potencial.

É importante e necessário reconhecer a importância da EJA como um direito fundamental e investir na sua qualidade, com a destinação de recursos adequados e a implementação de políticas públicas eficazes.

A EJA é um direito fundamental e todos os jovens e adultos devem ter acesso a uma educação de qualidade que os prepare para os desafios da vida profissional e social. Através da luta por políticas públicas adequadas, da valorização dos professores e da mobilização da sociedade, podemos construir uma EJA cada vez mais forte e transformadora.

Agradecemos a todos os professores que fizeram parte deste curso, compartilhando de seu tempo, suas experiências e sua excelência no ensino, para que possamos empreender em nossa carreira docente.

Referências:

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato*. Trad. da ed. Americana Toward a Philosophy of the Act. Austin: University of Texas Press, por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: Nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FORA de Série. Direção de Paulo Carrano. Rio de Janeiro: Observatório Jovem do Rio de Janeiro/LIDE-UFF, 2018. Documentário (90 min.)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MATTOS, Luiz Alves de. *Primórdios da educação no Brasil:* o período heróico (1549-1570). Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

VYGOTSKY, L.; LEONTIEV, L. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

WHITE, Hayden. Teoria literária e escrita da história. *Revista Estudos Históricos,* v. 7, n. 13, p. 21-48, 1994.

ELABORAÇÃO DE UM PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO:

Reflexão Do Curso de Formação Continuada em EJA nas Práticas Pedagógicas Significativas

Dorcas Abigail Nunes de Freitas

Introdução

Este resumo relata a elaboração do portfólio, o qual relata experiência de participação no curso Educação de Jovens e Adultos: Formação Continuada de Professores(as) e Reflexões sobre Práticas Pedagógicas Significativas, desenvolvido pelo curso de graduação em Pedagogia, sendo realizado na Universidade Federal de Uberlândia, *Campus* Pontal, em Ituiutaba (MG).

O objetivo geral é relatar a construção de um portfólio que registra e analisa a participação no curso de formação continuada, evidenciando aprendizados, práticas e contribuições para a formação docente na EJA. Os objetivos específicos incluem relatar as atividades desenvolvidas, destacar a proposta interdisciplinar e metodologias didáticas, além de registrar experiências em eventos e encontros vivenciados durante o curso.

A metodologia de construção do portfólio seguiu uma abordagem descritiva e reflexiva.

Dessa forma, a elaboração do portfólio teve como primeiro passo a apresentação das informações pessoais do aluno, incluindo idade, curso de graduação ou formação e suas

experiências acadêmicas e profissionais. Na sequência, foi realizada uma descrição geral do curso e de seus objetivos, ressaltando as formas de interação, como encontros, reuniões e eventos. Também foram registradas oficinas e atividades, com destaque para aquelas consideradas mais significativas pelo aluno. Por conseguinte, o portfólio trouxe uma reflexão sobre as contribuições do curso para sua formação e questionamentos quanto à presença da temática da EJA na graduação. A inclusão de relatos, registros fotográficos, materiais produzidos e reflexões pessoais transformou o portfólio em um documento que evidencia o percurso do curso, mas também o a participação dos alunos.

Dentre os registros no portfólio, estão o Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos (EREJA), também foram incluídas atividades como a construção de bacias hidrográficas (Geografia), a elaboração de dobraduras de frações (Matemática), a brincadeira "Sete Marias", com resgate cultural de origem africana, e o júri simulado.

Em suma, o portfólio, enquanto instrumento pedagógico, mostrou-se fundamental ao criar forma de descrever as experiências ao longo do curso ao registrar conteúdos, relatos, debates, atividades e aprendizados. Evidenciando como o curso de especialização em ensino EJA integrou teoria e prática por meio de uma abordagem interdisciplinar. E refletindo principalmente com os debates realizados nos encontros, os quais tinham troca de experiências pessoais e profissionais.

CLIQUE PARA ACESSAR O PORTFÓLIO PRODUZIDO:

https://drive.google.com/file/d/1jSwQjz6Rcj-u8FyxiT_TUMv8_fiX7_Me/view?usp=drive_link

VOZES EMERGENTES: O PORTFÓLIO REFLEXIVO COMO FERRAMENTA DE EMANCIPAÇÃO DE MULHERES DA EJA

Jennifer Florindo de Aguiar
Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira
Maria Aparecida Augusto Satto Vilela
Oliver Prates Rodrigues

Introdução

O presente trabalho tem como foco dialogar sobre a importância do portfólio como uma ferramenta de reflexão diante dos saberes emancipatórios apreendidos por dois cursistas no programa de Educação de jovens e adultos: formação continuada de professores(as) e reflexões sobre práticas pedagógicas significativa[5]. Neste aspecto, temos como objetivo problematizar como o portfólio contribuiu para nosso processo de ilustração dos

[5] O referido programa é financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) em parceria com o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal, constituiu-se no trabalho extensionista desenvolvido em interfaces com a pesquisa e tem como objetivo geral ampliar a formação continuada de professores (as) que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas redes municipal e estadual de ensino do município de Ituiutaba.

encontros realizados no decorrer do projeto e como objetivos específicos entender como essa ferramenta auxilia no movimento da práxis educativa da formação continuada do(a) pedagogo(a) na Educação de jovens e adultos (EJA), refletir sobre o que é o portfólio e qual sua importância na vida de sujeitas subalternizadas na sociedade e possibilitar que a partir da escrevivência das mulheres do nosso convívio social que historicamente foram silenciadas a oportunidade (re)contar suas histórias de vida.

Logo, a pesquisa constitui-se pela abordagem bibliográfica de caráter qualitativo, pois busca como afirma Minayo (1944), levar em consideração as atitudes, percepções, sentidos e significados atribuídos pelas mulheres ao longo dos seus processos formativos.

Reflexões transformadoras

No nosso portfólio, foi preciso abranger nossos conhecimentos sobre o que é a EJA, qual o público alvo e como tem sido desenvolvida as metodologias de ensino nesta modalidade. Com isso, segundo Oliveira (2007, p.85) a EJA caminha "[...]inicialmente numa perspectiva prioritariamente voltada para a alfabetização dos segmentos da população a quem o acesso à escolarização regular foi prejudicado". Neste aspecto, podemos compreender que durante o processo de escolarização, muitas pessoas tendem a desistir dos seus estudos por conta dos diversos desafios encontrados em seus contextos sociais.

Diante disso, foi possível refletirmos sobre a importância da construção de um documento reflexivo e avaliativo que pudesse englobar nossas vivências ao longo do curso de

formação: Educação de jovens e adultos: formação continuada de professores(as) e reflexões sobre práticas pedagógicas significativa, já que no decorrer do programa temos acesso a palestras, rodas de conversas, ateliês e principalmente, o contato com discentes da Universidade Federal de Uberlândia - Campus Pontal (ICHPO), como também docentes que estudaram na EJA para retoma seus estudos, vendo a EJA como um caminho possível de formação profissional.

Por portfólio, podemos entender de acordo com Chaves (2000) que trata-se de um instrumento de diálogo entre educador e educando, cuja construção não se limita ao final do período letivo nem se restringe a fins avaliativos. Neste sentido, a autora nos convoca a refletir que os portfólios reflexivos são continuamente (re)elaborados na prática e compartilhados de forma a integrar, em tempo oportuno, múltiplas perspectivas e interpretações. Essa ferramenta favorece a ampliação e diversificação do olhar do(a) estudante, contribuindo para o desenvolvimento de competências como a tomada de decisões, o exercício da consciência crítica, a definição de critérios e a capacidade de realizar escolhas fundamentadas dentro do seu processo de emancipação.

Caminhando neste pensamento Chaves (2000) também compreende o portfólio como um instrumento que estimula o pensamento reflexivo, ao possibilitar oportunidades para documentar, registrar e organizar tanto os procedimentos quanto a própria trajetória de aprendizagem. Sendo assim, torna-se evidente, para educandos(as) e educadores(as), os processos de autorreflexão envolvidos ao longo do percurso formativo.

Dessa forma, o portfólio reflexivo contribui significativamente para o êxito do(as) estudante, ao permitir que ele(as) transforme, ressignifique e (re)estruture sua aprendizagem

de maneira ativa e consciente, superando a mera aquisição de conteúdos. Além disso, oferece ao(a) professor(a) a oportunidade de refletir criticamente sobre sua prática pedagógica, indo além da simples avaliação ou classificação do desempenho discente, e promovendo uma análise mais profunda e formativa do processo de ensino-aprendizagem.

Diante das proposições do curso de formação o portfólio proposto por nós, baseou-se na elaboração de um material cujo foi realizada uma breve apresentação dos(as) sujeitos(as) proponentes e qual seu impacto na nossa formação profissional, em seguida apresentamos a exposição das professoras coordenadoras, assim como foi feito uma síntese a respeito de alguns encontros que mais proporcionaram inquietações em nós.

Posteriormente, foi enunciado o que é a EJA e qual sua importância tanto para a formação de professores(as) quanto para os(as) sujeitos(as) da EJA, já que são seres que devem ser vistos(as) como detentores(as) de conhecimento e de direitos. Para finalizar, desenvolvemos um questionário buscando entender como se deu o processo de escolarização de duas mulheres, com o objetivo de compreender o que elas entendem por EJA, como esta modalidade de ensino impactou significativamente suas vidas e como retornar os estudos fortaleceu seus processos de emancipação enquanto mulheres.

Considerações finais

Em linhas finais, fazer o movimento de reflexão tanto da escrita deste trabalho como a formação de professores(as) é uma possibilidade de repensarmos a nossa prática enquanto educadores(as) e sujeitos(as) em construção, pois temos

consciência do nosso inacabamento e como nossa prática impacta na vida das pessoas que nos atravessam, da mesma forma em que somos transformados(as) por meio dessas relações.

Por fim, construir esse portfólio não é somente uma forma de sistematizar os conhecimentos e desenvolver um instrumento para avaliação no programa de formação, mas é uma oportunidade de aproximarmos da realidade vivenciada pelas sujeitas da EJA e de alguma forma contribuir para a valorização dessas mulheres que historicamente vivem à margem da sociedade, pessoas essas que são alicerce de suas famílias e que possibilitaram que seres humanos como nós ocupem lugares na academia e na sociedade.

CLIQUE PARA ACESSAR O PORTFÓLIO PRODUZIDO:

https://drive.google.com/file/d/1ZH0AGefl3VYIvHXwiZeSs-LaxFFkuaed/view?usp=drive_link

Referências

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**.** *Educar em Revista***,** p. 83-100, 2007. Disponível em:

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/er/a/hFjkmDxbZLwGBdLx8R4XhgS/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 20 abr 2025.

CHAVES, Idália da Silva Carvalho Sá. *Portfólios reflexivos: estratégias de formação e de supervisão*. 2000.

MINAYO, M.C.S, (Org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Adriano Rodrigues de Souza de La Fuente

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor do curso de Geografia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: adrianodelafuente@ufu.br

Betania de Oliveira Laterza Ribeiro

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo

. Professora do curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail:betania.laterza@gmail.com

Caroline Alves Gonçalves

Discente do Curso de Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Ituiutaba, MG, Brasil.

Email: carolinealvesgoncalves73@gmail.com

Daniela das Graças Costa

Discente do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Ituiutaba, MG, Brasil.

E-mail: daniela.graças@ufu.br

Dorcas Abigail Nunes de Freitas

Discente em Geografia no Campus Pontal, Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: dorcas.freitas@ufu.br

Giovana Lima Leal

Discente do Curso de Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Ituiutaba, MG, Brasil.

Email: giovana.leal1@ufu.br

Gisely Kássia de Matos

Pedagoga pela Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Ituiutaba, MG, Brasil.

E-mail: gizely.matos@ufu.br

Jennifer Florindo de Aguiar

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da rede municipal de Ituiutaba-MG.

E-mail: jenni.pedago@gmail.com

Jéssica Maria Medeiros de Oliveira

Bacharel em Direito pela Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Ituiutaba, MG.

E-mail: jessicammo@hotmail.com

João Vitor Santos Silva
Mestrando no Programa de Pós Graduação em Educação Básica - PPGEDU, do curso de Mestrado Profissional. Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: vitorconfessor@27@gmail.com

Juliana Andrade Rocha

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG/Regional Catalão) e graduada em Pedagogia pela UFU. Possui especializações nas áreas de Educação em Direitos Humanos, Pedagogia Empresarial e Organizacional, Psicopedagogia e Educação Especial, além de formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação de Jovens e Adultos na Diversidade. Atualmente é professora da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal. Atua e pesquisa nas áreas de Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Formação de Professores e Políticas Educacionais.

Email: juliana.rocha@ufu.br.

Lucas Batista Mendes Borges

Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia

E-mail: lucasbatistamendesborges@gmail.com

Lúcia Helena M de M Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica, Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: lucia.medeiros@ufu.br

Maria Aparecida A.Satto Vilela

Doutora em Educação pela PUC/ São Paulo. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica, Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia

E-mail: cida.satto@ufu.br

Mical de Melo Marcelino

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora do curso de Pedagogia Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica, Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia

E-mail: mical.marcelino@ufu.br

Monalisa Lopes dos Santos Coelho

Professora, Curso de Pedagogia, ICHPO-UFU,

E-mail: professoramonalisa.ufu@gmail.com

Oliver Prates Rodrigues

Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Pedagogo Social.

E-mail: oliverpratesrodrigues@gmail.com

Regina Gobbi

Discente do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Ituiutaba, MG, Brasil.

E-mail: regina.gobbi@ufu.br

Roberta Kelly de Freitas Lourenço

Graduanda em Pedagogia. Monitora no Programa de Formação Continuada para Diretores Escolares e Técnicos das Secretarias de Educação (Proditec).
E-mail: roberta.freitas@ufu.br.

Ryhã Henrique Caetano e Souza

professor substituto do curso de Pedagogia, do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia, e-mail: *ryha.souza@ufu.br*

Vanessa Mendes Silva

Graduanda, Curso de Pedagogia, ICHPO-UFU,
vanessa.mendes1702@gmail.com

Samantha Martins Lopes

Estudante do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: samantha.martins04@gmail.com


EDITORA BARLAVENTO