

Adenilson Souza Cunha Júnior
Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva
Organizadores

**EDUCAÇÃO
DE PESSOAS
JOVENS E
ADULTAS
NA AMÉRICA
LATINA**



Cenários, Caminhos e Perspectivas

**EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS
NA AMÉRICA LATINA:**

Cenários, Caminhos e Perspectivas



**ADENILSON SOUZA CUNHA JÚNIOR
FERNANDA APARECIDA OLIVEIRA RODRIGUES SILVA
(ORGANIZAÇÃO)**

**EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS
NA AMÉRICA LATINA:**

Cenários, Caminhos e Perspectivas



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Adenilson Souza Cunha Júnior; Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva [Orgs.]

Educação de Pessoas Jovens e Adultas na América Latina: Cenários, Caminhos e Perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 395p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2253-0 [Impresso]

978-65-265-2254-7 [Digital]

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. América Latina. 3. Multiculturalidade. 4. Estudos em Educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

PREFÁCIO

La escritura de un libro encierra diferentes voces, acciones, propósitos, expectativas de las y los autores. Cuando me convidaron a prologar este texto leí el índice y pude identificar la presencia y el protagonismo de trayectorias de sujetos que fueron enmudecidas en el tiempo, discusiones teóricas en torno a la educación popular en América Latina, su resignificación en Brasil, la presencia como fundamentación de una propuesta curricular específica en Argentina. Se comparten experiencias pedagógicas y relatos que orientan la toma de decisiones en espacios educativos donde asisten jóvenes y adultos.

La educación de adultos en América Latina se fue constituyendo asociada a los sistemas educativos relacionada con la educación infantil, con sentido remedial y compensatorio. Con la creación de UNESCO se inician las campañas de alfabetización en distintos países de Latinoamérica. A la vez, se reconocen experiencias ligadas a los grupos socialistas y anarquistas que emergen como alternativas pedagógicas y dan lugar a discusiones y construcciones conceptuales como la perspectiva de educación popular. Estas dos líneas fueron marcas identitarias de la modalidad y se pueden identificar singularidades en diferentes países.

Durante la lectura de los capítulos de este texto identifiqué la construcción de una trama narrativa donde se presenta la diversidad y complejidad que conforma el campo socioeducativo de jóvenes y adultos. Está presente la perspectiva crítica freireana para dar visibilidad a las tensiones entre las regulaciones educativas y las practicas emancipatorias.

Se pone a disposición de los/as lectore/as conocimientos de grupos de investigación y educadores latinoamericanos como aportes para pensar la práctica pedagógica como un espacio de

resistencia en un momento histórico donde las políticas neoliberales alcanzan un grado de deshumanización impensado.

Invito a recorrer las páginas de este libro porque ofrecen la posibilidad de bucear en sus metáforas, saberes e imágenes que sin duda son compartidas entre quienes trabajamos, estudiamos e investigamos con jóvenes y adultos en distintos países de América Latina.

Dra. Maria del C. Lorenzatti

Universidad Nacional de Córdoba –
Universidad Nacional de Chilecito (Argentina)

APRESENTAÇÃO

Abordar educação na América Latina significa reconhecer antes uma miríade de cores, saberes, cantos, territórios, belezas, dores e odores. Seu povo multicultural mantém tradições nos modos de viver, estar no e com o mundo e lutar por ele. Dentre as lutas estão as que se dedicam à justiça social e nelas se inserem aquelas pela educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Apesar de a educação ser um direito institucional afirmado na carta magna de países latinoamericanos, sabe-se que esse direito é distribuído de forma bastante desigual entre as populações de línguas portuguesa, espanhola e indígenas. Com isso, um número multitudinário de pessoas com 15 anos ou mais que estão sem usufruir do direito à escolarização e esse é um ponto de convergência em toda América Latina. Encontrar essas vozes silenciadas torna-se um desafio.

O conjunto de trabalhos aqui reunidos retrata o esforço em encontrar com diferentes expressões e contextos dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, reconhecer o potencial singular de suas experiências e cotejar expectativas de que expressões, contextos e singularidades sejam referências para outros estudos quando se trata de latinoamérica.

Ouvir as vozes das mulheres/estudantes jovens de Vitória da Conquista (BA) em suas trajetórias educativas foi o objetivo de Alejandra Andrea Cornejo González, Andréa Andrade Oliveira Prado, Adenilson Souza Cunha Junior e Sebastian Ortiz Mallegas em *"Voces y trayectorias: las experiencias de mujeres/estudiantes brasileñas"*. Os autores (des)silenciam experiências fundantes reais, travadas no cotidiano, a partir da resistência, motivação e das experiências de exclusão vividas por elas ao enfrentar barreiras e exclusão sociais.

Os autores Maria Lígia Isídio Alves, Luana Patrícia Costa Silva e Severino Bezerra da Silva abordam a *"Educação popular na América*

Latina: ressignificação e implicações na Educação de Jovens e Adultos", a partir de conceitos e concepções que transitam pela América Latina e, em especial, pelo Brasil, em uma perspectiva histórica. Sob que bases epistemológicas se sustentam a Educação Popular? Uma vez reconstruindo esse cenário, os autores se propõem a dialogar sobre os entrelaçamentos entre Educação Popular e o desenrolar da Educação de Jovens e Adultos, combinando contextos, emergências e resistências.

Em *"Educación Secundária de jóvenes y adultos: nueva propuesta curricular desde las pedagogías críticas y la Educación Popular"* a autora Adriana Beatriz Haedo nos aproxima da Educação de Jovens e Adultos na Argentina por meio de um histórico da modalidade, alinhavando os sujeitos da EJA, o trabalho docente e as políticas públicas, ora com tendências progressistas ora neoliberais, que sustentam a modalidade no país, pano de fundo para as propostas curriculares.

Revisitar os movimentos de educação e cultura popular dos anos de 1960 - Movimento de Cultura Popular (MCP), a Experiência de Angicos e o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) foi a questão central do capítulo *"A EJA como prática emancipatória: perspectivas críticas e dialógicas na pedagogia de Paulo Freire"*, de autoria de Thânia Maria Kaminski Jacon, Márcio Nonato Diniz Ferreira e Paola Andressa Scortegagna, a fim de compreender implicações do pensamento de Paulo Freire na consolidação da Educação de Jovens e Adultos pelo viés da prática emancipatória vivenciada nos movimentos de educação popular.

Sônia Maria Alves de Oliveira Reis tem se dedicado a estudar sobre o processo de escolarização de jovens e adultos a partir de suas bases constitutivas. Para a autora, Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade da educação básica, está regulada pelas normativas educacionais, que podem ser antagônicas aos seus próprios fundamentos ancorados na Educação Popular latinoamericana com viés emancipador. Nessa perspectiva, criam-se tensões nas práticas pedagógicas - entre regulação e emancipação - nos modos de aprender e na relação com o saber, de

educadores e educandos. O capítulo *“Práticas pedagógicas de regulação e emancipação na Educação de Jovens e Adultos no contexto da América Latina”* faz um movimento de delinear a importância de se absorver na EJA traços da Educação Popular.

Lembrar a história da Educação Popular por meio da vivência daqueles e daquelas que se dedicaram aos movimentos sociais é, tanto um exercício de memória quanto uma homenagem. Esse é o caminho que Maria Clarisse Vieira escolheu em *“A experiência do MEB nos anos de 1960 na voz de uma educadora: uma homenagem a Aída Bezerra”* para (re)traçar os caminhos de uma educadora popular nos anos de 1960. Para a autora, o “artigo, além de iluminar um capítulo relevante da história da educação popular no Brasil, busca manter viva a memória de uma educadora que fez da prática política e pedagógica um compromisso de vida”.

Quando a leitura e a escrita desafiam a aprendizagem da matemática na Educação de Jovens e Adultos é o tema de Milagros Elena Rodríguez e Ivan Fortunato, em um diálogo bilateral entre Venezuela e o Brasil tecido pelos fios metodológicos da decolonialidade. No texto *“Alfabetización matemática interpelando la lectura-escritura en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas”* é possível perceber o imbricamento da leitura e da interpretação em situações matemáticas vividas por estudantes da EJA.

A formação de educadores para a Educação do Campo no contexto da Educação de Jovens e Adultos, quando se trata da área da Matemática, se reveste de certa complexidade por aglutinar três campos de conhecimento com especificidades demarcadas. Tal complexidade está apresentada em *“Educadores Matemáticos do campo: formações, percepções e contextos”* por Viviane Chagas Santos e Jonson Ney Dias da Silva, a partir da escuta aos educadores do campo. Os autores chamam a atenção para o fato de que a formação de educadores não articula as áreas da EJA inserida na Educação do Campo, o que merece uma reflexão mais aprofundada.

“Vozes, trilhas e constelações: a EJA como lugar de (Re)existência” de José Mário Bispo Gonçalves Júnior, Cristina Ferreira da Silva e Eduardo José Fernandes Nunes, trazem a experiência de um

projeto de EJA em Irará, uma comunidade predominantemente habitada por indígenas e negros, situada no sertão baiano. O conhecimento situado, relacionado aos sujeitos do lugar, foi a tônica da prática curricular do projeto, a partir dos eixos: “o reconhecimento dos saberes comunitários, a interdisciplinaridade crítica e a participação ativa da comunidade escolar”.

O que nos contam as *“História de vida de alunas da EJA: da evasão escolar até a Educação de Jovens e Adultos em Ponta Grossa, Paraná”*? Que trajetórias escolares estão presentes em suas narrativas? Ao retomar os estudos quando adultas revelam os esforços para permanecer, as marcas das desigualdades sociais em seus percursos escolares e as questões que atravessam o ser mulher estudante das camadas populares. As autoras Jenniffer Batista dos Santos, Paola Andressa Scortegagna trazem “à tona histórias marcadas por resistências”.

Em sintonia com as autoras anteriores, o capítulo *“Estudos feministas e políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos e de Educação Profissional: vivências e experiências educativas no IFES”* de Aldo Rezende, Edjane Martins da Silva, Edna de Castro Oliveira e Maria José de Resende Ferreira, aborda a escolarização feminina nos marcos da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos nas ofertas de Formação Inicial e Continuada (FIC), e de “qualificação profissional de nível médio para jovens e adultos/as trabalhadores/as — PROEJA” no IFES Campus Vitória.

A preocupação em capturar as experiências de educadores experientes, com larga trajetória na Educação de Jovens e Adultos, foi o mote de Trinidad Vaccarezza, Leôncio José Gomes Soares e Paula Valeria Dávila, quando escreverem *“Documentação narrativa de experiências pedagógicas na EPJA: um diálogo entre tradições e saberes”*. Os autores percorrem o caminho epistemológico metodológico da documentação narrativa para se aproximarem das experiências que, para eles, “constituem a própria memória político pedagógica da educação de pessoas jovens, adultas e idosas da capital mineira, compondo um legado dos modos de pensar, fazer e educar na EPJA na cidade”.

A temática do reconhecimento de saberes é um campo em disputa no Brasil e no exterior e se apresenta com diferentes nomenclaturas quando se trata de legitimar “saberes construídos fora da escola formal”. Marinaide Freitas-Ferri e Tássio José da Costa Paiva garimpam produções acadêmicas sobre o tema e organizam em três eixos, buscando analisar *“Políticas, práticas e epistemologias do reconhecimento de saberes: um estado do conhecimento na EJA*. Os autores tensionam a lógica de “avaliação escolar tradicional” no contraponto reconhecimento de saberes como prática contra-hegemônica.

Fechando a obra, Glauber César Cruz Custódio e Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva trazem *“A educação no cárcere na América Latina a partir do olhar legislativo do Brasil e do Chile”*. A escolarização de pessoas privadas de liberdade é um tema na ordem dos direitos humanos que interroga efetividade das normativas educacionais. Enquanto direito humano, a educação está amparada legalmente, mas ainda reflete graus severos de desigualdades sociais no Brasil e no Chile.

A obra expõe um conjunto de temáticas que refletem temas fundamentais para a Educação de Jovens e Adultos, abordados a partir de uma riqueza teórico metodológica que tem em comum seus sujeitos. Esperamos que a leitura chegue a públicos cada vez mais amplos, que possam se valer de seu conteúdo e que seja prazerosa.

Córdoba (AR)/Vitória da Conquista (BA), inverno de 2025.

Adenilson Souza Cunha Júnior
Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva

SUMÁRIO

VOCES Y TRAYECTORIAS: LAS EXPERIENCIAS DE MUJERES/ESTUDIANTES BRASILEÑAS	17
Alejandra Andrea Cornejo González	
Andréa Andrade Oliveira Prado	
Adenilson Souza Cunha Junior	
Sebastian Ortiz Mallegas	
EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA: RESSIGNIFICAÇÃO E IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	41
Maria Lígia Isídio Alves	
Luana Patrícia Costa Silva	
Severino Bezerra da Silva	
EDUCACIÓN SECUNDARIA DE JÓVENES Y ADULTOS: NUEVA PROPUESTA CURRICULAR DESDE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y LA EDUCACIÓN POPULAR	69
Adriana Beatriz Haedo	
A EJA COMO PRÁTICA EMANCIPATÓRIA: PERSPECTIVAS CRÍTICAS E DIALÓGICAS NA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE	97
Thânia Maria Kaminski Jacon	
Márcio Nonato Diniz Ferreira	
Paola Andressa Scortegagna	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE REGULAÇÃO E EMANCIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA AMÉRICA LATINA	119
Sônia Maria Alves de Oliveira Reis	

A EXPERIÊNCIA DO MEB NOS ANOS 1960 NA VOZ DE UMA EDUCADORA: UMA HOMENAGEM A AÍDA BEZERRA	139
Maria Clarisse Vieira	
ALFABETIZACIÓN MATEMÁTICA INTERPELANDO LA LECTURA-ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS	159
Milagros Elena Rodríguez Ivan Fortunato	
EDUCADORES MATEMÁTICOS DO CAMPO: FORMAÇÕES, PERCEPÇÕES E CONTEXTOS	187
Viviane Chagas Santos Jonson Ney Dias da Silva	
VOZES, TRILHAS E CONSTELAÇÕES: A EJA COMO LUGAR DE (RE)EXISTÊNCIA	217
José Mário Bispo Gonçalves Júnior Cristina Ferreira da Silva Eduardo José Fernandes Nunes	
HISTÓRIA DE VIDA DE ALUNAS DA EJA: DA EVASÃO ESCOLAR ATÉ A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PONTA GROSSA, PARANÁ	239
Jenniffer Batista dos Santos Paola Andressa Scortegagna	
ESTUDOS FEMINISTAS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NO IFES	273
Aldo Rezende Edjane Martins da Silva Edna de Castro Oliveira Maria José de Resende Ferreira	

DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EPJA: UM DIÁLOGO ENTRE TRADIÇÕES E SABERES	303
Trinidad Vaccarezza Leôncio José Gomes Soares Paula Valeria Dávila	
POLÍTICAS, PRÁTICAS E EPISTEMOLOGIAS DO RECONHECIMENTO DE SABERES: UM ESTADO DO CONHECIMENTO NA EJA	329
Marinaide Freitas-Ferri Tássio José da Costa Paiva	
A EDUCAÇÃO NO CÁRCERE NA AMÉRICA LATINA A PARTIR DO OLHAR LEGISLATIVO DO BRASIL E DO CHILE	353
Glauber César Cruz Custódio Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva	
AUTORAS E AUTORES	385

VOCES Y TRAYECTORIAS: LAS EXPERIENCIAS DE MUJERES/ESTUDIANTES BRASILEÑAS

Alejandra Andrea Cornejo González¹

Andréa Andrade Oliveira Prado²

Adenilson Souza Cunha Junior³

Sebastian Ortiz Mallegas⁴

*“Me pareció hermosa esta investigación de ustedes.
Muchas gracias por recordar que además de ustedes,
hay otras mujeres para hablar”.
Ciprés, 32 años.*

INTRODUCCIÓN

El silencio siempre ha sido impuesto a las mujeres a lo largo del tiempo, como un mandamiento determinado por las religiones, los sistemas políticos y las normas de comportamiento. Su habla ha

¹ Candidata a Magister en Educación de Adultos y Procesos Formativos con la investigación “Ciudadanas en Construcción: Alternativas formativas para Mujeres Adultas en contexto rural para la ciudadanía activa”. Universidad de Playa Ancha, Chile. Alumna Especial de PPGED/UESB Vitória da Conquista, Bahía, Brasil.

² Candidata a doctora con la investigación “Las trayectorias y la interseccionalidad de las estudiantes de la educación de jóvenes y adultos (EJA) en las escuelas públicas da Bahia y las lagunas en las políticas públicas educativas”. PPGED/UESB – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil.

³ Postdoctorado en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais, con Pasantía Doctoral en la Universidad de Playa Ancha (UPLA), Chile. PPGED/UESB - Vitória da Conquista, Bahía, Brasil.

⁴ Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. Magíster en Psicología Educativa Universidad de Chile. Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Académico Asociado del Departamento de Mediaciones y Subjetividades de la Universidad de Playa Ancha, Chile.

sido asociada con la histeria y sus opiniones consideradas irracionales, tanto en espacios públicos como privados.

Las voces, entendidas como lo contrario del silencio, permiten visibilizar lo invisible, de estudiantes/mujeres que recurren a la de Educación de Jóvenes y Adultos, cargadas de experiencias de exclusión, barreras que sortear (Mallows; Costa, 2020), a partir de construcciones desiguales o simbólicas que legitiman una distribución desigual y que el sistema escolar escolar reproduce (Kaplan; Argentina, 2022).

Sin embargo, estas voces también contienen relatos como estrategias de Resistencia (Ramírez, 2017) y Motivaciones para volver a estudiar (Menezes; Cunha Junior, 2022), reconstruyendo historias de vida, transformadas en trayectorias educativas, concretando, así, el derecho al Aprendizaje y Educación a lo largo de la vida.

El aprendizaje y educación a lo largo de la vida constituye un principio profundamente democrático y transformador, pues reconoce el derecho de todas las personas a aprender en cualquier momento de su existencia. No se trata solo de una aspiración pedagógica o la adquisición de títulos o requisitos para acceder a ciertos privilegios. Es más amplio que esto, pues es una apuesta política que amplía las fronteras de lo educativo más allá de la escolarización formal. En este sentido, plantea una ruptura con modelos tradicionales que circunscriben el aprendizaje a una etapa etaria específica o a un espacio institucional determinado, reivindicando el valor de la experiencia, la práctica comunitaria y el saber cotidiano como diversas fuentes de conocimiento, contribuyendo a diversificar las opciones de continuidad de trayectorias educativas y de vida.

Una conceptualización de trayectoria la propone Flavia Terigi (2009) con una distinción entre, trayectorias teóricas y trayectorias reales. Las trayectorias teóricas serían las organizadas a partir de grados escolares que se recorren en un tiempo determinado, vinculado con la gradualidad del currículo, los tiempos de ingreso y egreso. En su opuesto, las trayectorias reales no responden a una

estandarización de los procesos, al que solo una parte de la población que encontramos en las escuelas puede cumplir, sino se asocian a los trayectos reales y decisiones que se dibujan para comprender la historia individual en los espacios escolares. Por su parte, Kaplán e Argentina (2022) proponen entenderlas en su contexto. Con gran influencia en los estudios de Pierre Bourdieu, Kaplán e Argentina (2022) enfatizan en comprender los contextos que posibilitan las trayectorias escolares, reconociendo el capital simbólico que trae ese estudiante para lidiar con estas opciones, que son políticas, económicas y sociales (Kaplán e Argentina, 2022).

En cualquiera de los casos, las trayectorias educativas trazadas por los y las estudiantes no son lineales, sino originadas tanto por variables individuales, como contextuales, complejas y específicas, y vinculadas con la situación social de ser mujer/estudiante

Esta mirada de las trayectorias desafía al profesorado en su práctica pedagógica, toda vez que debe entender no solamente los desafíos del nivel formativo, sino también la historia personal y social de esos estudiantes en el marco de sociedades trazadas por ciertas condiciones para dichos jóvenes y adultos. Tal como nos orienta Freire (2021), el/la educador/a debe ser sensible a la historia de vida de los estudiantes, a sus contextos, rescatando sus sufrimientos, miserias y cicatrices, como sus motivaciones y proyecciones en una sociedad narrada también, por el lugar que ocupa en la desigualdad de los sistemas escolares (Kaplán; Argentina, 2022). A partir de esa vivencia, el conocimiento será construido, entendiendo que el sujeto de la EJA no es el sujeto de la carencia, sino el sujeto de las potencialidades.

Así, el objetivo es describir, con una mirada comprensiva, algunas de las características de un grupo de mujeres/estudiantes⁵ de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en Brasil, para reconstruir

⁵ El término mujer/estudiante es utilizado, intencionalmente, con el signo “/” separando las palabras, con la intención de definir que son dos identidades de una misma sujeta: no es solo una mujer que estudia, sino que configura una sola entidad.

sus trayectorias educativas reales. Estos testimonios fueron recolectados en 3 escuelas de la Ciudad de Vitoria de Conquista, como parte de una actividad de intercambio de programa MOVE LA AMÉRICA⁶ de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

El abordaje metodológico será con un enfoque cualitativo (Taylor; Bogdan, 1994), de análisis de contenido (Sampieri; Collado; Lucio, 2010), creando categorías a partir de la información recogida, a través, de un cuestionario semiestructurado de 20 preguntas en total, de las cuales 5 fueron abiertas y 15 cerradas, más un espacio para observaciones, opiniones o aportes personales de la experiencia, aplicado a un total de 72 mujeres/estudiantes.

El proceso de análisis de las respuestas consistió en traspasar la información a una planilla, codificando la información y posteriormente clasificandola en dos categorías, la primera de ellas actividades de Resistencia y Motivaciones, y la segunda corresponde a experiencias de Exclusión y Barreras enfrentadas.

En cuanto a las citas textuales, y con el objetivo de resguardar la intimidad y el anonimato, los nombres de las entrevistadas fueron reemplazados por nombres de flores latinoamericanas, sugerencia entregada por las mujeres/estudiantes que participaron en la investigación.

ESCENARIO Y PERFIL DE LAS VOCES DE MUJERES/ESTUDIANTES EJA EN VITÓRIA DA CONQUISTA

La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN n.º 9394/1996) en Brasil, amplió la oferta de enseñanza pública y gratuita para todas las franjas etarias, sin embargo, fue necesario que las políticas públicas reconocieran marcadores

⁶ El programa MOVE LA AMÉRICA consiste en un intercambio disponible para latinoamericanos en Brasil. En este caso particular consistió en un intercambio en la UESB para cursar la disciplina de Políticas Públicas en Educación de Jóvenes de Adultos e intercambio de experiencias entre Chile y Brasil.

sociales (raza, género, etnia, entre otros), para poder responder a la demanda histórica de la diversa y compleja población brasileña. En lo que respecta al género, Paiva (2019, p. 1146) informa que:

el protagonismo de las mujeres, señalado por datos de los Censos demográficos, como jefas de familia monoparental y con responsabilidades de mantener y proveer para hijos y, muchas veces, para ascendientes, demostraba la potencia de estos sujetos que emergían, en pocos años, como las más escolarizadas en todos los niveles de la educación, con excepción de los grupos etarios más avanzados (entre personas mayores).

Así, en Bahía que es uno de los 26 estados de Brasil, tiene 417 ciudades, una extensión territorial de 567.295 km² y una población absoluta de 14.141.626 habitantes, según el último Censo demográfico de 2022. Vitória da Conquista es la tercera ciudad más grande del estado, y es una referencia regional en comercio, servicios, hospitales, clínicas e industrias.

También es un polo educativo, con una amplia red de educación básica — pública y privada (166 escuelas) —, dos universidades públicas, un instituto federal (con cursos de nivel medio y superior) y diversas instituciones de educación superior privadas. Esta amplia red educativa recibe estudiantes de diversas partes de Brasil y del mundo.

En la modalidad EJA hay más de 6000 estudiantes matriculados, y las mujeres constituyen la mayoría de estas matrículas. Sin embargo, no existen políticas públicas educativas que las atiendan, como advierte Miguel Arroyo (2025):

Todo lo que pensamos en pedagogía es machista. Nuestra educación, la LDB (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional) es machista. [...] Decimos patria, pero también deberíamos decir patria. Las mujeres luchan por su lugar. [...] No tengamos miedo de denunciar el racismo, el sexismo, el machismo que domina, no solo en la EJA (Educación de Jóvenes y Adultos), sino que domina en toda

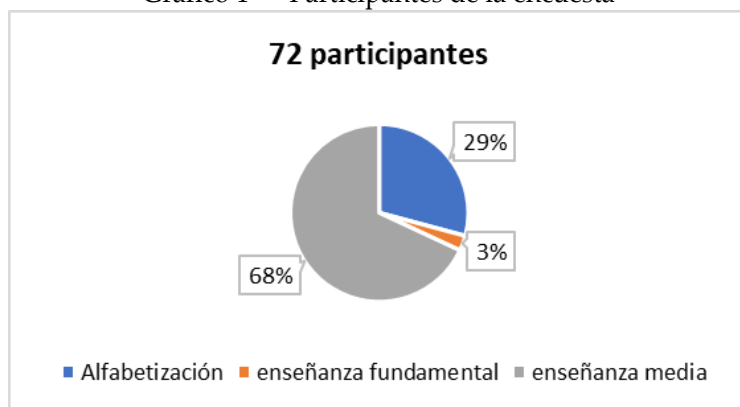
nuestra política y también en toda nuestra cultura y en nuestras pedagogías.

Durante abril y mayo se organizó la visita a tres escuelas de las zonas circundantes al radio urbano de la ciudad. En dos de las escuelas, las estudiantes pertenecían a un nivel de Enseñanza Media, uno de Enseñanza Fundamental y un curso de Alfabetización. Los encuentros se produjeron con autorización del equipo directivo y de las mujeres/estudiantes que participaron. En los cursos de Alfabetización se solicitó autorización para grabar la reunión.

La experiencia fue dirigida por dos de las autoras, en un espacio solo de mujeres, aunque en dos de las tres escuelas, las mujeres/estudiantes/madres se encontraban con sus hijos, por lo tanto, permanecieron acompañadas durante toda la sesión.

Los gráficos a continuación trazan alguna de las características de las participantes, como el curso en el cual están estudiando (Gráfico 1), rangos de edad (Gráfico 2), actividades realizadas durante el día (Gráfico 3) y el número de hijos que tiene cada una (Gráfico 4).

Gráfico 1 — Participantes de la encuesta



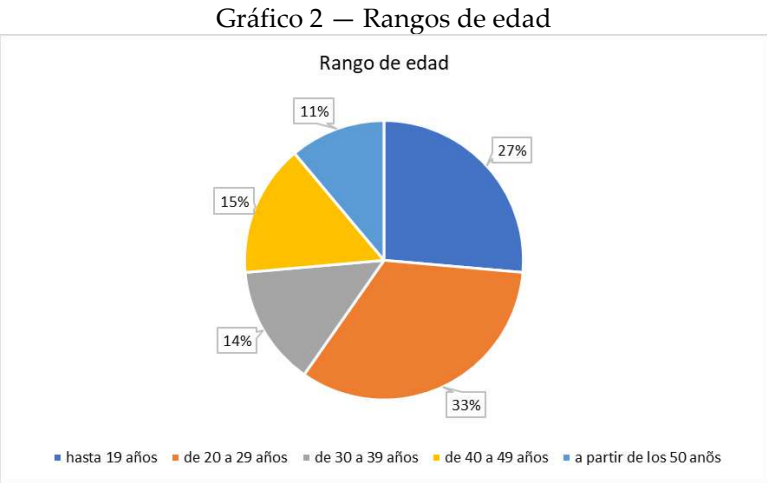
Fuente: elaboración propia (2025).

La modalidad EJA en Brasil está organizaba bajo la recientemente promulgada Resolución Nacional n° 3, del 8 de abril

del año 2025. En el artículo n°5 establece los objetivos y el mínimo de horas para cada nivel de enseñanza. Así:

- I - para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que tem como objetivo a alfabetização inicial, a carga horária será definida pelos sistemas de ensino, não inferior a seiscentas horas;
- II - para os anos finais do Ensino Fundamental, que tem como objetivo o fortalecimento da formação geral, a carga horária total mínima será de mil e seiscentas horas;
- III - para o Ensino Médio, que tem como objetivo uma formação geral básica e profissional, a carga horária total mínima será de mil e duzentas horas. (Brasil, 2025).

La mayoría de las estudiantes que participó en las tres reuniones, pertenecía al nivel de Enseñanza Media, que según el documento tiene como objetivo una formación general, compuesta por Lenguaje, Matemática, Ciencias Humanas y Ciencias Naturales, además de otras disciplinas como educación física (artículo n° 12) e idioma extranjero (artículo n° 13), que puede ser inglés o español.



Fuente: elaboración propia (2025).

La mayoría de las estudiantes que participaron en estas reuniones son jóvenes (60%) que fluctúan entre los 16 y los 20 años de edad, es decir, predominantemente jóvenes, tendencia que también se repite en otros países de Latinoamérica. Se registraron relatos que evidencian el enfrentamiento entre responsabilidades adultas y derechos juveniles. Estos derechos están declarados en documentos como el Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013) en Brasil, pero no fueron vividos o fueron interrumpidos para este grupo de mujeres/estudiantes. Esa tensión se puede identificar en los siguientes relatos:

Mi rutina es agotadora. Trabajo todo el día, llego a tiempo justo para tomar el autobús a la escuela, ni siquiera me da tiempo de bañarme. Además, tengo que cuidar a mi hija, a quien llevo a la escuela conmigo, porque no tengo quién la cuide para venir a la escuela (Flor de Campo, 21 años).

Estoy feliz por estar enfrentando mis miedos y estar estudiando (Victoria Regia, 20 años).

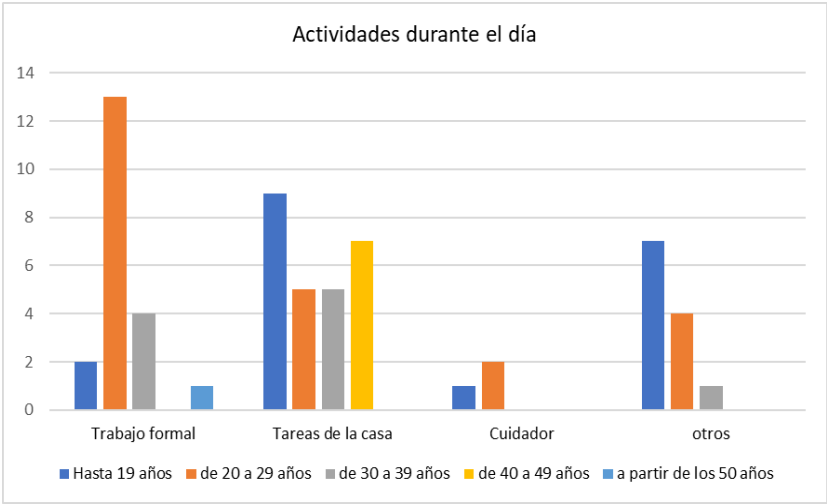
El volver a estudiar para estas jóvenes puede ser el derecho de volver a habitar el tiempo de la juventud, que les fue negado y permitirles re elaborar un proyecto de vida con un objetivo claro. Además según numerosos estudios el abandono de estudios en la adolescencia puede acarrear consecuencias como dificultades de integración socio-laborales y poner en riesgo la cohesión social (Puiggròs; Guarinos, 2018).

Estas mujeres/estudiantes jóvenes deben interactuar cotidianamente con sus compañeras de mayor edad, las que representan el restante 40%. Algunos relatos señalaron que la interacción entre jóvenes y adultas, dificulta la sana convivencia, como: “Una de las dificultades es escuchar las clases por el ruido que hacen los más jóvenes” (Begoña, 42 años).

El superar esta dificultad depende en gran medida como el docente se encuentre preparado para comprender y aprovechar los intereses de uno y otro grupo etario. La diferencia debe ser abordada

como una oportunidad para crear actividades que intencionan su valoración, aprendiendo con ella y no a pesar de ella.

Gráfico 3 — Actividades realizadas durante el día

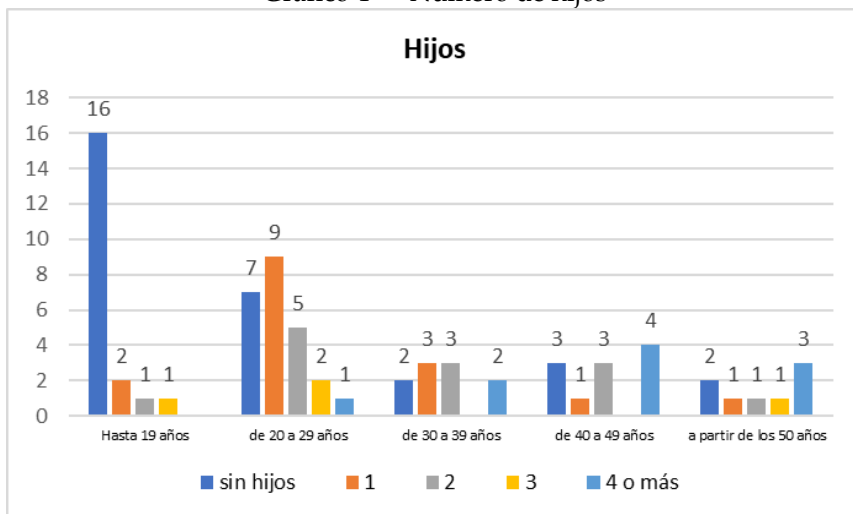


Fuente: elaboración propia (2025).

"No recibo salario. Solo trabajo en casa." (Margarida, 42 años). La mayoría de las mujeres/estudiantes que participaron en esta investigación coincide con la realidad de Margarida, es decir, que durante el día trabajan pero en las labores de la casa y sin salario. El ejercer un trabajo doméstico, demanda esfuerzo y tiempo, lo que se debe conjugar con responsabilidades derivadas del rol de estudiante, realidad compartida de forma prácticamente homogénea por todos los rangos etarios.

Además, se destaca que las mujeres/estudiantes de 20 a 29 años de edad, son las que mayoritariamente tienen un empleo remunerado. En las jóvenes se encuentra otro tipo de actividades, relacionadas con iniciativas de emprendimiento, como por ejemplo, venta de verduras en la feria.

Gráfico 4 — Número de hijos



Fuente: elaboración propia (2025).

En cuanto a maternidad la mayoría de las estudiantes que participó en las reuniones es madre (43) y, a media que avanzamos en el segmento etario encontramos la tendencia de mayor cantidad de hijos, llegando a 4 o más en mujeres de más de 40 años. Esta tendencia se puede explicar porque las más jóvenes aún no encuentran en etapa productiva, e inclusive por las tendencias demográficas contemporáneas en las que por ejemplo, la tasa de fecundidad⁷ es cada vez es más baja.

El embarazo, en la mayoría de los testimonios de mujeres de más de 40 años se puede asociar a la causa, por la cual la trayectoria educativa sufrió una alteración, como es el caso del siguiente testimonio: "Dejé de estudiar porque quedé embarazada y trabajaba para ayudar a mi familia y volví a estudiar después de que mis hijos crecieron." (Gerbera, 60 años).

⁷ La tasa de fecundidad corresponde al número de hijos en promedio que tiene una mujer en edad fértil. La reducción de este índice demográfico es una tendencia mundial. En Brasil, comprando los últimos tres censos confirmamos esta tendencia, ya que el año 2000 la tasa fue de 2,32, bajando a 1,75 en el año 2010 y finalmente en el año 2023, se contabilizó una tasa de 1,57 niños por mujer en edad fértil.

Esta tendencia se manifiesta de forma más directa, a medida que se avanza en el rango etario, es decir, mientras más edad de la mujer/estudiante la relación entre maternidad y la causa para dejar los estudios, también es mayor.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Las respuestas de las mujeres/estudiantes permitieron relevar experiencias y escribir los primeros trazos hacia la reconstrucción de sus trayectorias educativas reales. Para la mejor organización los resultados se han dividido en dos grandes categorías. La primera denominada Actividades de Resistencia (Ramírez, 2017) y Motivación (Menezes; Cunha Junior, 2022) y la segunda como Experiencias de Exclusión y Barreras (Mallows; Costa, 2020).

Actividades de Resistencia y Motivación.

En esta categoría de Actividades de Resistencia y Motivación se encontrarán aquellos relatos de experiencias que pueden permitir a las estudiantes volver y permanecer en el sistema formal educativo.

Las actividades de resistencia serán entendidas siguiendo las reflexiones de Ramírez (2017), quien basado en el trabajo de Maurice Merleau-Ponty y otros autores, trata de definir el concepto desde distintos campos de conocimiento y desde su empleo en los movimientos sociales. Algunos de los campos que se utilizaron para definir Resistencia fueron la filosofía y la fenomenología. (Ramírez, 2017).

En este artículo el concepto se asocia a aquellas experiencias de mundo, individuales y personales, que buscan el ejercicio de la libertad, administrando las condiciones que lo puedan limitar o que lo puedan afectar. En ese sentido estrategias como buscar apoyo en los cuidados de los hijos para poder estudiar, distintas formas para hacer las tareas derivadas de la escuela, ajustes de horarios de trabajo para poder asistir, corresponden a actividades de resistencia ante un

sistema educativo rígido y en ocasiones hostil, que limita las condiciones para que las mujeres/estudiantes permanezcan en el. El relato de Bromelia (40 años), resume lo anterior:

Tengo 4 hijos, una de 9, un hijo de 22, una hija de 24 y uno de 25. A veces no tengo tiempo para las tareas y la que más me ayuda en la pequeña de 9, pero mi hija de 22 también me ayuda mucho, cuidando a su hermana cuando vengo a la escuela.

Bromelia, realiza un doble acto de resistencia todos los días, no solo individual, sino colectivo como familia, porque ella está creando las condiciones para que otros miembros de su grupo familiar sigan también estudiando, comentando que: “Mi hijo dejó la escuela, porque no entendía y tiene diabetes, lo convencí que volviera y yo lo acompaño todos los días, para que no falte. Lo vigilo en el receso”.

Esta resistencia también se manifiesta en solicitudes a las instituciones en que estudian estas mujeres. Entre las demandas recolectadas en los relatos podemos mencionar “charlas para mejorar el aprendizaje y comprensión” (Primavera, 30 años) “mayor acceso a tecnología dentro de las clases” (Jacarandá, 21 años) “complementar las disciplinas on clases de reforzamiento” (Flor de cera, 43 años).

Siguiendo las reflexiones de Merleau-Ponty, sobre la Resistencia, las mujeres al expresar las sugerencias en el funcionamiento de la escuela toman conciencia de aquello que irrumpe en su experiencia de mundo vivido y lo tornan visible, para que se pueda modificar.

La motivación es otro punto esencial de este apartado. El abordaje del concepto fue a partir del trabajo de Menezes e Cunha Junior (2022), quienes basados en las reflexiones de la fenomenología sociológica de Schutz, comprendieron las motivaciones que tuvo un grupo de mujeres negras retomar las salas de EJA, específicamente para alfabetizarse.

Así, la Motivación para retornar a las aulas de Eja, es intencional y está contenida en las conciencias de las mujeres/estudiantes, aunque no se exprese de manera explícita en sus palabras. Existen experiencias o condiciones de la vida cotidiana que las impulsan a volver y mantenerse en el sistema educativo.

Entre las más importantes recolectadas en los relatos, es el apoyo y la presencia de la familia de manera permanente, además de la motivación por ir a sus clases todas las noches o el gusto por aprender y el lazo afectivo que puedan crear con la o el docente, como lo mencionan Liz, Girasol y Lirio: "Estoy feliz de estar en el aula, estoy realizando mi sueño" (Liz, 53 años). "Me gusta aprender." (Girasol, 46 años). "Me encanta mi profesora" (Lirio, 67 años).

La relevancia del apoyo familiar, se transforma en una forma de Resistencia, además de una fuente importante de Motivación. Este doble impulso es evidente en el siguiente testimonio: "Me gusta asistir a clases porque quiero darle la oportunidad a mi hijo para tener un futuro brillante" (Cantuta, 24 años).

El apoyo familiar puede proporcionar sentido de estabilidad y seguridad, lo que puede influir en cómo se autopercibe y como percibe sus capacidades, facilitando que se concreten los objetivos propuestos.

El proyecto de vida, asociado a las esperanzas atribuidas al sistema escolar es otra categoría muy relevante en esta categoría de análisis, destacando que la mayoría de las mujeres/estudiantes declaró que decidió volver al sistema educativo inspiradas por la esperanza de un mejor salario para el trabajo en el futuro: "Para hacer un curso" (Copihue, 18 años). "Para ir a la universidad" (Heliconia, 21 años).

Con grandes esperanzas puestas en la modalidad:

Nosotras las mujeres debemos luchar por nuestros derechos en la sociedad, pues estamos ocupando lugares socialmente destacado, que hace algunos años serían ocupados sólo por hombres. Estamos haciendo la diferencia y conquistando ese espacio, quebrando los protocolos (Magnolia, 19 años).

Luchamos por nuestro derecho de madres, mujeres, guerreras, que dan la batalla, venciendo todas las barreras y dificultades, probando que somos capaces de conseguir concretar nuestros objetivos (Dalia. 18 años).

Quiero sentirme orgullosa de mis logros, a mis dos hijos y a mi familia (Victoria, 19 años).

La educación en este sentido se transforma en esperanza, en el horizonte de sentido hacia el futuro, permitiendo una reinterpretación del pasado y proyectando nuevos significados en su trayectoria de vida. El proyecto de futuro se construye considerando por un lado la trayectoria de vida, como tiempo vivido, y por el otro lo que resta por vivir.

Experiencias de Exclusión y Barreras

En esta categoría denominada experiencias de Exclusión y Barreras, se aglutinan las vivencias dentro de las trayectorias de las mujeres /estudiantes que produjeron la negación a ejercer el derecho a educación.

Comprendiendo la complejidad del concepto Exclusión, referida no solo a la ausencia física a una escuela, sino que además al reconocimiento, participación o pertenencia institucional, no podemos separarla de las barreras que facilitan para que la experiencia de exclusión se concrete.

El concepto de barreras fue trabajado desde la categorización de Lister (2009), adaptada por Mallow e Costa (2020), diferenciado las barreras entre disposicionales, institucionales y situacionales.

A partir de la información recogida en las visitas, encontramos que entre las barreras disposicionales se encuentra la actitud negativa a la disciplina del idioma inglés, como menciona Flor María, de 20 años, además de otras estudiantes.

La disciplina de matemática también es mencionada como una de las que presenta mayores dificultades, aunque también es

una de las que más gusta a las mujeres/estudiantes: “matemática es la disciplina más difícil, pero al mismo tiempo en la más quiero aprender, quiero aprender todo en matemática (Alelí, 46 años).

Se destaca que la mayoría de las mujeres (90%) declara que le gusta leer, pero que no lee con frecuencia, lo que podemos calificar como una barrera más situacional o institucional, que disposicional, ya que la motivación y el gusto por la lectura se encuentran presentes, pero son las condiciones contextuales y oportunidades son las que no permiten que esta motivación se concrete como una actividad formativa.

Entre las barreras institucionales se menciona la falta de acogida en las escuelas por parte de los funcionarios y docentes, dificultad de aprendizaje, problemas de convivencia con algunos más nuevos interrumpen las clases. Este fenómeno denominado juvenilización de la EJA y sus consecuencias⁸, es reiteradamente mencionado en los relatos.

Dentro de estas barreras además destacamos la escasez de tiempo para cumplir con las tareas de estudios demandadas desde la escuela, frente a otras responsabilidades de la vida cotidiana, lo que autores denominan como la triple jornada laboral (Lagarde, 1990; Durán, 2008; Carrasco, 2006). El concepto de triple jornada laboral alude a las responsabilidades derivadas del propio proceso formativo, conjugadas con responsabilidades laborales, tanto como de empleos formales remunerados y del trabajo doméstico no remunerado, y que recae mayormente en mujeres; tal como muestran algunos estudios internacionales de la Organización

⁸ La juvenilización de la EJA y sus consecuencias es un fenómeno que precisa ser estudiado, en Brasil y en Chile. Destacamos trabajos de la profesora Graca Dos Santos (2016, 2020) y la iniciativa de política pública de Escuelas de Reinserción en Chile, política que por su tendencia a favorecer la inclusión de organizaciones privadas, por sobre instituciones de educación pública y otras consideraciones, ha encontrado gran resistencia de parte de los docentes de la modalidad EPJA , incluso presentando misivas ante el parlamento y creando un grupo organizado en contra de su ejecución tal como lo dicta la ley.

Internacional del Trabajo (OIT) y Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Por ejemplo la opinión de la siguiente estudiante hace hincapié tuvo que abandonar la escuela, ya que “mi escuela era de tiempo integral, por lo tanto no tenía tiempo para estudiar y cuidar de mis hijos en la casa. Entonces para tener más tiempo tuve que abandonar” (Tulipan, 24 años).

Las barreras situacionales son las que encontramos con mayor frecuencia y variedad, desde problemas con su pareja o marido, “A mi esposo no le gusta que venga a la escuela. Pero igual vengo” (Dalia, 35 años), hasta enfermedades, con diagnósticos que requieren un tratamiento complejo e impiden el desarrollo de vida de manera normal.

Sumada a otras situaciones más complejas y que retratan lo crudo de la realidad que cargan las trayectorias de vida que son parte de la historia de estas mujeres/estudiantes, como el embarazo adolescente, no poseer una red de apoyo, violencia, acoso sexual y violencia de género.

Fui abusada a los 14 años y me embaracé (Alecrín, 31 años).

Sufrí un intento de estupro durante el camino a la escuela (Cravo, 34).

Fui seguida después de salir de la escuela y obligada a tener sexo con un compañero de curso (Hortensia, 27 años).

Entre estas barreras también podemos mencionar peligros en el camino a la escuela, especialmente en horario nocturno, el cansancio después de una extensa jornada laboral, maternar sin el apoyo de una pareja, prejuicios sobre la actividad que es adecuada o no adecuada para una mujer, necesidad de amamantar al hijo y no tener las condiciones para hacerlo mientras estudia, la necesidad de mayor flexibilidad y comprensión de parte de la comunidad educativa.

Según Miguel Arroyo (2005, p. 44),

la superación de estructuras y lógicas selectivas, jerárquicas, rígidas, gravadas y disciplinares de organizar y exigir los derechos, el conocimiento y la cultura es una de las áreas de innovaciones consideradas como necesarias. En este contexto de revisión institucional de los sistemas escolares, se vuelve una exigencia buscar otros parámetros para reconstruir la historia de la EJA. Si la organización de los sistemas de educación formal está siendo revisada y redefinida a partir de los avances en la conciencia de los derechos, la Educación de Jóvenes y Adultos debe ser evaluada desde la perspectiva de esos avances.

Esos avances necesitan alcanzar las demandas planteadas por las jóvenes y adultas que, movidas por la valentía, el deseo o la necesidad, retoman sus estudios con la perspectiva de transformar y reinventar sus historias. Las entrevistadas aún se quejan de que, en la escuela, necesitan un poco más de comprensión por parte del equipo gestor docente (Dalia, 35 años; Flor de Campo; 21 años; Once horas, 23 años).

Muchas veces, las particularidades, diversidades y necesidades de cada una no son tomadas en cuenta. Llegar tarde por el cuidado de los hijos o por el trabajo, no poder realizar actividades extraclase, dificultades para asimilar algunos contenidos, son ejemplos de problemas que les gustaría que se considerarán.

Frente a este escenario, creemos que, la presencia femenina en la EJA necesita ser percibida, valorada, respetada, pues solo así los desafíos acceder a formación educativa de las mujeres de todas las edades y la subordinación histórica serán impactados por un "futuro creado" por y para estas mujeres.

ALFABETIZACIÓN: LAS VOCES QUE HABLAN CON MÁS FUERZA

De los tres grupos de mujeres/estudiantes que participaron en la investigación, el que representó un desafío mayor fue el de las mujeres no alfabetizadas.

Paulo Freire denuncia la violencia que promueve el analfabetismo:

la de castrar el cuerpo consciente y hablante de mujeres y de hombres, prohibiéndoles leer y escribir, con lo que se limitan en la capacidad de, leyendo el mundo, escribir sobre su lectura de este y, al hacerlo, repensar la propia lectura. [...] El analfabetismo las mutila y se constituye en un obstáculo a la asunción plena de la ciudadanía (Freire, 2020, p. 7).

El último censo educativo de Brasil, informó que la tasa de analfabetismo es de un 5.3% de la población, alcanzando su nivel más bajo desde el año 2016. Este porcentaje equivale a 9.1 millones de personas mayores a los 15 años, que no saben leer ni escribir.

Para seguir trabajando en alfabetización el 5 de junio del año 2024 fue publicado el Decreto nº 12.048, nombrado, El Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos (EJA), cuyo objetivo principal consiste en erradicar el analfabetismo entre jóvenes, adultos y personas de la tercera edad, dentro del contexto de este pacto asisten a la escuela este grupo de mujeres/estudiantes.

Los desafíos enfrentados con este nivel no solo tienen relación con la dificultad instrumental de las mujeres/estudiantes al decodificar y escribir en un documento que deben responder, sino el enfrentar emocionalmente la principal barrera, pero al mismo tiempo la principal motivación para estudiar: aprender a leer y escribir.

Compuesto por 21 mujeres/estudiantes que fluctuaban entre los 18 a los 63 años, asisten a una escuela en el sector periférico de la Ciudad de Vitoria de Conquista, con incipientes niveles de lecto-escritura, pero con niveles de automotivación, energías y compromiso, que se perciben. Muchos de estos relatos debieron ser escuchados, grabados y posteriormente transcritos, por las razones ya explicadas más arriba.

Como el resto de los grupos sus relatos se basaron en experiencias de exclusión, relacionados con diversidad de género y barreras situacionales enfrentadas (Dos Santos, 2018) como enfermedades, responsabilidades del hogar, contextos familiares, como leemos en los relatos de Rosa, Orquídea y Copo de leche:

Cuando era pequeña, ayudábamos a hacer los ladrillos de las casas. No podíamos estudiar (Rosa, 55 años).

Dejé de estudiar a los 12 años, cuando me echaron de casa, porque me asumí como mujer transsexual (Orquídea, 46 años).

Con una barriga enorme, de embarazada, yo todavía iba a la escuela. Después de que mi hija nació, dejé de hacerlo por completo (Vaso de leche, 42 años).

Estos tres relatos pueden ser entendidos como una forma de restituir el sentido de si mismas, frente a un mundo que las llevó a vivir experiencias de exclusión y enfrentar barreras. En el caso del relato de Orquídea, su identidad de género fue el motivo de la exclusión no solo escolar, sino también familiar. Las instituciones de la escuela y la familia son las dos más relevantes en nuestro desempeño social posterior (en las experiencias, moldeando los tipos sociales (Schütz, 1967), pero en el caso de ella le cerraron sus puertas, mermaron sentido de pertenencia hacia el mundo vivido (Van Manen, 1990).

El trabajo juvenil y el embarazo precoz se suman también a experiencias de exclusión, reconfigurando su temporalidad y modificando las trayectorias de estas mujeres/estudiantes.

Es necesario profundizar en que sentido le otorgan estas mujeres al acto de volver a estudiar, encontrando las respuestas en sus relatos:

El negocio de los ladrillos, ya no es como antes, necesito otro trabajo, para poder ayudar a la familia (Rosa, 55 años).

Encontré apoyo en una persona estudiante, que me salvó, me ayuda, pero me pidió volver a estudiar (Orquidea, 46 años).

Ahora debo estudiar que me lo debo y por mi hija, para las dos (Vaso de leche, 42 años).

El sentido y la motivación por volver a estudiar se convierte en un acto de afirmación existencial, a resistir a la invisibilización, reaprender a soñar, proyectarse y plantear un proyecto de futuro, que no es individual, sino un proyecto colectivo en conjunto con la gente que quieren y se preocupa por ellas. Es un acto de recuperación del lugar de donde estoy y está es mi voz.

CONSIDERACIONES FINALES

El objetivo de esta investigación confirma las diversas experiencias de exclusión y barreras que encontraron, y siguen encontrando, las mujeres/estudiantes de la modalidad EJA, que explican el abandono escolar temprano debido al contexto familiar, embarazo y maternidad, necesidad de un empleo remunerado, vivencias de violencia y ataques sexuales. Sin embargo, también se confirma la fortaleza y resiliencia al encontrar relatos de estrategias de resistencia ante la exclusión y la motivación, personal y familiar para continuar los estudios, destacando estas características especialmente en el grupo de mujeres/estudiantes que pertenecían a Alfabetización.

Sin estas acciones de resistencia y sin la motivación, constatadas en los distintos relatos, estas mujeres/ estudiantes no podrían estar ejerciendo su derecho al Aprendizaje y Educación a lo largo de la Vida, dando continuidad a sus trayectoria educativa real y buscando la concreción de un proyecto de futuro.

Se reconocen en los relatos los distintos roles que asumen las mujeres/estudiantes durante su trayectoria educativa y la satisfacción, derivada de la conciencia de relacionarse positivamente con la vivencia de cumplir con una expectativa, con

un proyecto de futuro. Así, más allá de la responsabilidad con la que ejecutan el rol cumplido, significa que cada uno de los roles es necesario para cumplir con lo propuesto. Por lo anterior se ejerce el rol maternal, el rol de obrera, el rol de empleada, el rol de trabajadora doméstica y el rol de cuidadora, como parte de un proyecto personal de superación, asumiendo con dignidad la triple jornada laboral.

Es importante mencionar que las diferencias observadas en las trayectorias educativas femeninas en las tres escuelas visitadas en Brasil, no solo se explican por decisiones personales libres, sino que responden a estructuras sociales y económicas — como las lógicas de mercado — que limitan las opciones reales disponibles para las mujeres/estudiantes. Se evidencia que ciertos factores socioculturales siguen reproduciendo desigualdades dentro del sistema escolar regular y por lo que es relevante impulsar políticas públicas que se enfoquen hacia una inclusión educativa más equitativa entre hombres y mujeres. Desde la EJA, como institucionalidad, es relevante mirada específica a este grupo - mujeres/estudiante- ya que posee necesidades como apoyo en las labores de cuidado durante las horas que se encuentran en la escuela, apoyo psicológico y asesoría legal, para enfrentar contextos de violencia, además de talleres de empoderamiento y participación en el mundo laboral de manera más inclusiva.

Por último, como docentes, escuchar sus voces, traducidas como levantamiento de evidencia, es el reconocimiento y al mismo tiempo, la demanda profunda de comprensión de las condiciones que explican las trayectorias educativas reales de las mujeres/estudiantes de la EJA. El derecho a voz se encuentra resguardado, pero su práctica activa lo transforma en significativo. Estas voces deben ser consideradas al momento de tomar decisiones educativas y didácticas, además de ser un acto de primordial responsabilidad profesional y social en el ejercicio cotidiano y situado de la docencia.

REFERENCIAS

ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade. In: SOARES, G.; GOMES (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. **Censo escolar da educação básica 2024**: resumo técnico. Ministério da Educação. Brasília, 2024. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Desktop/ARTIGO%20e%20CAP.LIVRO/pag.34_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2025

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 13 jun 2025.

CALDART, R. **Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

COSTA, G. S.; MALLOWS, D.; CARVALHO, J. M. El self curricular como dispositivo para pensar la persistencia en la educación de adultos. **Revista Tempos e espaços em educação**, v. 13, n. 32. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13756>. Acesso em: 13 may. 2025.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

INSTITUTO AUTÓNOMO DE MÉXICO. **Trabajo no remunerado: la carga invisible para las mujeres de**

Latinoamérica. 22 octubre, 2024. Vistado en 21 de junio del 2025. Disponible en: <https://revistafal.com/trabajo-no-remunerado-la-carga-invisible-para-las-mujeres-de-latinoamerica/> Acceso en: 13 may. 2025.

KAPLAN, C.; ARGENTINA, M. Las Trayectorias Educativas como categoría analítica. Aportes desde el campo de la Sociología de la Educación. **Revista EDUCA.** Buenos Aires: UMCH, 2022. Disponible en: [file:///C:/Users/Cliente/Desktop/2022.%20Las%20Trayectorias%20Educativas%20como%20categor%C3%ADa%20anal%C3%ADtica.%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Desktop/2022.%20Las%20Trayectorias%20Educativas%20como%20categor%C3%ADa%20anal%C3%ADtica.%20(4).pdf). Acceso en: 03 may 2025.

LAGARDE, M. **Los cautiverios de las mujeres.** Madresposas, monjas, putas, presas y locas. Siglo XXI Editores México. 4^a ed., 2005. Disponible en: https://www.casadellibro.com/ebook-los-cautiverios-de-las-mujeres-ebook/9786070307126/6260970?srsId=AfmBOoq1pRrKQnuf1_1HsVHcuCSNjePuby4m9SOYEwXCxo9JEQOn3MAP. Acceso en: 13 may. 2025.

MALLOWS, D.; COSTA, G. S. Persistência na Educação de Jovens e Adultos: reflexões sobre currículo e inclusão. In: COSTA, G. S.; PUIGGRÒS, N. R.; NUNES, C. P. (orgs). **Educação e inclusão:** desafios formativos e curriculares. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

MENEZES, M. C.; CUNHA JÚNIOR, A. S. Contribuições da fenomenologia sociológica de Schutz para a pesquisa sobre alfabetização de mulheres negras na Educação de Jovens E Adultos. **Revista Humanidades & Educação**, p. 2–15, 19 Set 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/humanidades/eeeducacao/article/view/19357>. Acceso en: 13 jun 2025.

PAIVA, J. Imaginando uma EJA que atenda a demandas de cidadania, equidade, inclusão e diversidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, 2019. Disponible en: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/paiva.pdf>. Acceso en: 20 may 2025.

RAMIREZ, M. Ontología de la Resistencia. **Revista Valenciana**. v. 10, n. 19. Valenciana ene./jun. 2017. Acceso 20 de jun.2025.

Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-25382017000100007 Acceso en: 13 jun 2025.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO; C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodología de la investigación**. Mexico: McGraw-Hill: Interamericana Editores, 2010. Disponible en: file:///C:/Users/Cliente/Desktop/HERNANDEZ%20FERNANDEZ%20BAPTISTA%202010,%205a%20ed%20Metodologia-de-La-Investigacion-5ta%20(4).pdf. Acceso en: 05 may 2025.

SCHUTZ, Alfred. **La fenomenología del mundo social**. Evanston: Northwestern University Press, 1967.

SCOTT, J. História das Mulheres. In: BURKE, Peter: **A escrita da história** - tradução de Magda Lopes – São Paulo: UNESP, 1995.

TAYLOR, S.; BODGAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. La Búsqueda de significados. Barcelona. Buenos Aires. México: Paidós, 1994.

TERIGI, F. **Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009.

UNESCO. (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **“Lucha contra la exclusión en la educación: guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas”**. Consultado 21 de junio 2025, 2012. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217073_spa Acceso en: 13 jun 2025.

VAN MANEN, M. **Investigar la experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía sensible a la acción**. State University of New York Press. 1990.

EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA: RESSIGNIFICAÇÃO E IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maria Lígia Isídio Alves¹
Luana Patrícia Costa Silva²
Severino Bezerra da Silva³

INTRODUÇÃO

A Educação Popular (EP), na perspectiva histórica, é secular. Entretanto, conceitualmente, efetiva-se em pouco mais de 50 anos e vem sendo discutida com vigor desde sua concepção. Pensá-la em um contexto de território latino-americano, sobre o qual nos deteremos neste texto, especificamente em um recorte brasileiro, configura denominá-la de resistência, diante dos contextos repressivos vivenciados, em grande parte, na América Latina, desde os processos coloniais, até as condições de mercados periféricos para o capital imperial global em um tempo/espço. Referenciar a EP também remete a Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Luiz Eduardo Wanderley e tantos outros, de modo que, por vezes, o intelectual orgânico e o paradigma implicam tamanha similaridade, a ponto de ficar difícil distinguir concepções que não estejam em plena conexão e simbiose. Apresentados estes nexos, ou — quem sabe? — desconexos, esclarecemos sobre o que vamos

¹ Doutora em Educação (PPGE/ UFPB). Professora Substituta da Universidade Federal da Paraíba (CE/UFPB). E-mail: ligiaisidio.pedagoga@gmail.com

² Doutora em Educação (PPGE/ UFPB). Docente do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB). E-mail: luanacosta@ufrb.edu.br

³ Doutor em Ciências Sociais (PUC/SP) Professor Titular (CE/UFPB), atuando no Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação (PPGE/CE/UFPB). E-mail: severinobsilva@uol.com.br

identificar nas abordagens que serão realizadas neste “estado da arte”. Assim, buscaremos introduzir os principais conceitos e aportes em meio ao paradigma, tal como as concepções de alguns estudiosos que vêm dando corpo à estrutura teórica da EP na América Latina, mais especificamente, nas discussões voltadas para o Brasil.

No que diz respeito às abordagens, seguiremos com o raciocínio sobre qual a EP constituiu-se, desde a sua base, perspectiva histórica. Um segundo momento é pensar, junto aos teóricos, quais são as bases “palpáveis” da constituição da EP em meio à contemporaneidade, refletindo em torno de sua (re)fundamentação e/ou resignificação. Diante de tais projeções, o capítulo tem o objetivo principal de compreender como a EP veio se constituindo historicamente junto às práticas que buscam autonomia e emancipação em meio a processos transitórios, destacando, ainda, o cenário da Educação de Jovens e Adultos e salientando as novas ênfases analíticas diante da perspectiva emancipatória, plural e holística emergente da Educação Popular.

Para tanto, recorreremos às discussões pautadas em produções científicas oriundas do Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEALL), à *Revista La Pirágua*, além de outros autores que consolidam tais discussões, a exemplo das contribuições de Paulo Freire. Tais abordagens teóricas contemplam as discussões da EP desde sua concepção até um contexto mais contemporâneo, trazendo, assim, um seguimento de tempo/espço desde a década de 1960 até o período de pós-redemocratização, no caso brasileiro. Desta forma, esse capítulo faz parte de um breve levantamento bibliográfico que dá indícios das proposituras que foram se estabelecendo nas discussões em torno da EP em um recorte temporal.

A ideia é traçar um percurso histórico, como também interpretar as dinâmicas e os desafios que tais campos consolidaram e que ainda vêm materializando. Em função das especificidades e necessidades ora estabelecidas nessa discussão, os aportes teóricos foram resumidos, entretanto, buscamos partir de

uma visão macro da EP. É válido ressaltar que recorreremos a outros aportes teóricos para dar consistência e responder às problemáticas estabelecidas.

A Educação Popular desde a década de 1960

Esse diálogo parte da ideia de pensar a EP enquanto patrimônio imaterial da América Latina (enquanto berço). Desta forma, corroboramos as ideias de Santos e Meneses (2002) quando os teóricos suscitam a reflexão em torno de pensar de dentro para fora, do local para o global, e não o contrário, como nos foi ensinado (o refletir e pensar de fora para dentro). Epistemologicamente, segregamos o conhecimento para o seio do nosso continente, tal qual a colonização das nossas terras e de nossos saberes, os quais foram apreendidos e massificados, em detrimento da instituição de culturas, saberes e contextos alheios.

Para Moretti e Adams (2011), em diálogo com Boaventura (2002), foi se instituindo a colonização das identidades por meio de uma cultura *eurocêntrica*, principalmente no sentido epistêmico. A sociedade moderna, enquanto hegemônica, inseriu, sob a égide da dominação da América Latina, a imposição dos seus processos (degradantes, individualistas, opressores) segregando quaisquer singularidades existentes nestes espaços. Entretanto, o modelo de dominação instituído pelo *norte* passa a ser questionado por meio de alternativas e em função da construção crítica de conceitos elaborados no *sul*. Em linhas gerais, os autores colocam que tal reflexão abarca a construção e a reelaboração de conceitos no âmbito epistemológico, encabeçados pela luta popular e política.

Tais lutas emergem na América Latina enquanto formas de resistência frente à opressão, mediante concepções e ações contra-hegemônicas, como a Educação Popular. Esse surgimento se dá em meados da década de 1960, período que consideramos “anos dourados” para a Educação Popular e que é o recorte realizado neste estudo. As relações de opressão nesse contexto foram objeto das narrativas vivenciadas e escritas por Paulo Freire, com

destaque para a *Pedagogia do Oprimido*, obra na qual o autor “denuncia” a condição oprimida e aponta para as violências dos opressores, dando caminhos para a emancipação e a autonomia, por meio de ações propostas por uma nova leitura de mundo.

Freire (1987, p. 23) situa que

Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão. Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro. Inauguram o desamor não os desamados, mas os que não amam, porque apenas se amam. Os que inauguram o terror não são os débeis, que a ele são submetidos, mas os violentos que, com seu poder, criam a situação concreta em que se geram os “demitidos da vida”, os esfarrapados do mundo. Quem inaugura a tirania não são os tiranizados, mas os tiranos. Quem inaugura o ódio não são os odiados, mas os que primeiro odiaram. Quem inaugura a negação dos homens não são os que tiveram a sua humanidade negada, mas os que a negaram, negando também a sua. Quem inaugura a força não são os que se tornaram fracos sob a robustez dos fortes, mas os fortes que os debilitaram.

É diante das proposituras freireanas, de ver e compreender uma outra lógica educativa para o mundo e com ele, por meio de uma *práxis* emancipadora, que se assenta a EP. Tanto a perspectiva emancipadora de Freire quanto a Educação Popular surgem na contramão das práticas opressoras/tecnicistas/bancárias/racionalistas/positivistas, constituindo-se como base contra-hegemônica que se sustenta no questionamento de processos que tomam como apoio formas acríticas, opressivas e individualistas. Logo, configura-se enquanto um paradigma crítico, que, de acordo com González (2010), por volta da metade do século XX, emerge em meio às lutas dos movimentos, em grande parte da América Latina, sendo uma de suas bandeiras justamente a de se contrapor às formas tradicionalistas presentes. Assim, emergiram visões de

mundo e de ciência que questionavam as teorias acríticas/conservadoras e mostravam novos caminhos, a exemplo das Pedagogias críticas e da Pedagogia da Libertação.

Em *La construcción de las concepciones de pedagogías críticas*, Mejía (2010) propõe uma reflexão acerca da constituição de tais influências, com destaque para o caráter plural que se dá no âmbito destas correntes e como estas influenciam na constituição de propostas mais democráticas. Como bem coloca o autor, pensar na educação em uma perspectiva crítica é pensar em propostas pedagógicas, metodológicas e didáticas não contextualizadas. É neste sentido que essa concepção dialoga com os principais enfoques reconhecidos enquanto educação e pedagogias críticas transformadoras.

Dentro destes, pontuamos a pedagogia socialista, a pedagogia e escolas cooperativas, a escola como reprodução cultural; a escola como reprodução política; a escola enquanto âmbito de luta entre a hegemonia e a contra-hegemonia; a educação popular; a pedagogia subjetivada; a educação como descolonização e, ainda, a pedagogia como ciência e disciplina reconstrutivista (Escola de Frankfurt), dentre outras, citadas por Mejía (2010).

Acredita-se que foi no cerne de tais tendências críticas e no viés de vários movimentos,⁴ antes e depois da década de 1960, junto à atuação de Paulo Freire, demais grupos e movimentos, que foram suscitadas e construídas alternativas ao sistema opressor vigente e suas políticas públicas. Neste contexto, fundamenta-se a Educação Popular, uma educação contextualizada e comprometida com os problemas sociais e a liberdade dos oprimidos, mediante sua perspectiva e ação crítica.

Em um contexto mais geral, a América Latina (em especial, o Brasil) tinha como pano de fundo algumas crises estruturais no

⁴ Como o Movimento de Cultura Popular (MCP), de Recife; a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, instituída no estado do rio Grande do Norte, e o Movimento de Educação de Base (MEB), vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

setor educacional. Em primeira instância, o analfabetismo, a pobreza reinante e as formas opressivas eram dimensões fundantes para o desenvolvimento das ideias de Paulo Freire, bem como para a criação do método de alfabetização de adultos e de um novo sistema de ensino.

Para além da ideia centrada na alfabetização das massas, a conjectura central da década de 1960, que já vinha sendo concebida desde meados de 1930 (com a tentativa de modernização socioeconômica do Brasil), era de destinar para a perspectiva das abordagens pedagógicas a lógica tecnicista e mercantil, à medida que se voltava para a formação de mão de obra qualificada para atender as demandas do mercado capitalista em expansão. Foi, justamente, nesse contexto que se fortaleceram as correntes críticas.

Embasado em tais prerrogativas, Puiggrós (1994) situa-nos historicamente em relação à primeira metade do século XX, contexto de expansão de escolarização das massas. A autora, como outros tantos estudiosos, enxergou no movimento de “uma educação para todos”, pautado por uma educação formal de caráter positivista que recorria a artefatos populares para se estabelecer, um sustentáculo que mascarava a grande necessidade de uma instrução crítica para a população da época. Entretanto, os setores do governo viam, pelos olhares emergenciais, que tais sujeitos necessitariam com urgência de instrução. O teor ideológico pouco importava na atual situação, porém, neste contexto, existiam inúmeras correntes contra-hegemônicas.

Tais correntes e movimentos configuraram-se também enquanto crítica a uma educação de cunho tradicionalista e bancária, passando a se firmar em meio aos movimentos sociais e à igreja católica (cristãos de viéses marxistas), aos pontos de cultura, à militância da juventude universitária e às experiências de Paulo Freire, como já situamos. Entretanto, tais proposições e as bases do governo populista da época, representado pela figura de João Goulart, são “[...] interrompidas com o golpe de 1964 o que causou um processo de *fragilização da EP*” (Silva; Machado, 2013, grifos dos autores).

Neste contexto, Freire foi exilado, momento em que escreveu uma de suas mais importantes obras, *a Pedagogia do Oprimido*, e atuou em diversas frentes, como coloca grande parte dos autores que corroboram essa construção. Já os movimentos sociais continuaram resistindo aos processos sociais (mesmo sofrendo inúmeras desarticulações e sendo marginalizados), enfrentando a luta em meio ao período de crise, opressão e repressão. Junto a estas frentes (Freire e movimentos sociais), pauta-se a EP, que também se fragiliza com tal contexto.

Por conseguinte, desde o golpe civil-militar em 1964 até meados de 1980, o Brasil viveu um período de repressão, como já foi abordado. No que tange à educação não formal, ela existia em condições de resistência. Já no caso da educação escolar, Saviani (2013) enfatiza os aportes por meio dos quais foram se instituindo os educadores no decorrer desse tempo no Brasil, principalmente entre 1970 e 1980; primeiro, enquanto educadores utópicos; depois, transmissores e agentes de exploração, isto é, de produção de capital humano para o mercado de trabalho. A partir da década de 1980, foi possível visualizar os processos das pedagogias contra-hegemônicas, porém, estas não lograram força em contexto nacional, tornando-se experiências que ocorriam às margens do Estado ditador, todavia, importantes para o avanço da educação crítica e da conquista da redemocratização do Brasil, mesmo com o neoconservadorismo da década de 1990, este, por sua vez, pautado nas lógicas da *Inclusão excludente*, da *Pedagogia total* e na *Qualidade total* (Saviani, 2013). Assim, registramos experiências que resistem e avançam no Brasil e na América Latina, inspiradas na Educação Popular, especialmente nos governos populares.

Já o final dos anos 1970 e o início dos anos 1980, no âmbito dos movimentos populares atrelados à educação não formal e motivados pela educação crítica, foram marcados pelo fortalecimento e pela emergência de vários movimentos sociais, a exemplo da fundação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que passou a se configurar como um dos mais importantes movimentos sociais da América Latina. Assim, vários

países saíram de fortes repressões e ditaduras, filhos de um contexto histórico massacrante. E, em meio a promessas de redemocratização, à crise do socialismo e à ascensão do neoliberalismo, marcam as emergências da década de 1990 (Gadotti; Torres, 1994).

A redemocratização trouxe também a ascensão dos chamados *novos movimentos sociais*, que, por sua vez, passaram a congregiar novas bandeiras, demandas e sujeitos sociais que antes não eram “vistos”, denotando, assim, outras preocupações como as relações de gênero, os territórios indígenas, as juventudes urbanas e camponesas etc. Tais olhares partiram também do trabalho oriundo de uma visão micro — local — e não mais do olhar generalizado em esfera global, inserindo-se, com isso, nas agendas, os territórios marginalizados na construção de desenvolvimentos locais.

Na história do Brasil, a educação destinada aos camponeses sempre aconteceu de forma compensatória, verticalizada e/ou tecnicista. A formação de crianças e de jovens e adultos no contexto rural nunca foi uma prioridade do poder público. Essa realidade sofreu várias mudanças a partir das novas discussões gestadas no campo da Educação Popular, estas, que dão vida, posteriormente, ao Movimento Por uma Educação do Campo, que vem se fortalecendo há pouco mais de três décadas (Silva *et al.*, 2021, p. 99).

Por meio das discussões protagonizadas pela Educação Popular, temáticas como Educação do Campo, juventude camponesa, educação de adultos etc., ganharam espaços, constituindo-se parte das novas bandeiras nos processos de luta pela articulação e materialização de políticas públicas contextualizadas, comprometidas com as demandas históricas dos novos sujeitos sociais/pedagógicos, contextos e territórios.

Tais abordagens foram contempladas como uma das preocupações da década de 1990. Estas discussões vêm esboçadas na Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia em 1990, e na conferência em Hamburgo em 1997. O foco era possibilitar políticas e estratégias de emancipação, associando a

educação ao desenvolvimento da capacidade de cada sujeito e seu direito em aprender. Assim, apresentava-se um novo discurso educativo, principalmente para os grupos que se encontravam em situação de vulnerabilidade (Boggio, 2000).

A Conferência de Hamburgo (V CONFINTEA) expõe, em sua declaração, a necessidade de focar no ser humano, na educação, na solidariedade, no meio ambiente, na agricultura, em todas as áreas do desenvolvimento humano e social, em meio a “uma geração de excluídos do sistema educativo”. As ideias abordavam acerca do fortalecimento da cidadania enquanto ferramenta para o enfrentamento dos acelerados processos de globalização, o que requer uma consciência cidadã plena, atingida pela participação efetiva nas ações locais.

Nesse contexto, pautamos a temática da participação, sobretudo no que se refere aos processos formativos de cunho pedagógico e político oriundos da Economia Solidária enquanto estratégia política de desenvolvimento por meio da organização da sociedade civil em prol da inclusão social, geração alternativa de trabalho e renda. Tal perspectiva, contrapõe-se à lógica lucrativa, mercadológica e excludente do sistema capitalista vigente, ao passo que articula iniciativas de empreendimentos solidários alicerçadas nos princípios da autogestão, solidariedade e cooperação (Alves, 2022).

Esse fortalecimento ou formação cidadã converge para a década de 1990, dada a emergência de vários discursos para o interior da EP, assim como conexões de novos contextos que emergiam na contemporaneidade, tendo sido este um dos pontos de maior notoriedade entre a grande maioria das obras contempladas neste estudo.

É possível perceber a revitalização da EP em meio à década de 1990 em função das abordagens feitas por grande parte dos autores trabalhados neste capítulo, visto que eles questionam sua base teórico-metodológica e propõem rupturas e (re)direcionamentos, no que concerne às formulações de novos conceitos e à refundamentação de outros. É seguindo esse percurso que

dialogamos sobre a reorientação dos discursos da EP no que diz respeito ao ato de pensar sua *ressignificação elou refundamentação*, frente aos novos rumos da sociedade e à emergência dos *novos sujeitos e coletivos*.

A resignificação como pauta da contemporaneidade: um movimento dos movimentos

Depois da ascensão da EP em meados de 1960 e do período pós-redemocratização na década de 1990, a EP também foi influenciada pelas abordagens fundamentadas nos textos produzidos na La Pirágua, em consonância com as práticas do Conselho de *Educação Popular* da América Latina e do Caribe (CEAAL). A emergência da EP se pautava em como atuar após a opressão da ditadura, frente às necessidades das novas conjunturas sociais, econômicas, políticas, dos movimentos existentes e do surgimento de outros.

Diante disso, questionava-se como a EP iria se apoiar, visto que seus fundamentos se pautavam em outras bases, em meio a outras necessidades e junto a outros sujeitos, como era o caso das discussões em torno da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entretanto, dada a necessidade de reflexão da pauta da EP em torno de novos aportes, podemos dizer que se congrega um redimensionamento com novos olhares, em face de outras necessidades que podemos chamar de mais plurais frente aos novos movimentos sociais.

Como nova configuração da Educação Popular, no processo de redemocratização, o desafio era que a Educação Popular atuasse na esfera das políticas públicas, especialmente de educação. Como exemplo, podemos registrar o artigo de Sousa e Silva (2016) que trata do ensino de História e o trato com a História local na escola pública, referenciado na Educação Popular, compreendendo que

[...] tanto a Educação Popular quanto a história local são concepções educativas que incentivam o fazer, a participação e a construção do

conhecimento, colocando no centro de suas análises os sujeitos e suas lutas sociais, que deixam de ser receptores passivos e assumem posturas educativas, como detentores de saberes e agentes reflexivos de suas histórias (Sousa; Silva, 2016, p. 195-196).

Reconhecer os educandos como produtores de conhecimentos e histórias, apresenta-se como um processo educativo aberto às singularidades, às especificidades e às subjetividades perpassadas pela possibilidade de tomar como ponto de partida aspectos da realidade histórica e social que permitam problematizar saberes, experiências, memórias e narrativas silenciadas.

É neste viés que Carrillo (2013), perante as construções oriundas do Conselho de *Educação Popular* da América Latina e do Caribe (CEAAL), reflete acerca da refundamentação e da ressignificação diante da urgência em reposicionar a educação popular em um campo emancipador. Assim, ele coloca três consensos. Quanto ao primeiro, o autor chama o leitor para observar paradigmas emancipatórios voltados aos sujeitos da educação popular. Já o segundo, postula que essa posição emancipatória não deve ser buscada fora do campo político-pedagógico (no qual a EP vem atuando com maior ênfase nas últimas duas décadas), mas exige o diálogo com os diversos autores e colaboradores críticos da área. O terceiro consenso aborda a busca desta emancipação por meio da valorização do potencial das práticas oriundas dos movimentos, de experiências educativas populares etc.

Portanto, o que se busca é uma reconstrução paradigmática pontuada nas mesmas bases que o movimento de EP plantou desde sua concepção. Entretanto, propõe-se, neste tempo/espço, voltar-se para a emergência dos *novos* movimentos e novos sujeitos, enquanto combustível para se pensar a ressignificação, visto que, na base, emergem novos processos, oriundos dos diversos espaços populares. Assim, pensar a emancipação como chave para tais processos é pensar a participação de outros grupos populares enquanto atitudes que passaram a fazer parte das ações da EP.

A efetivação de pressupostos que buscam a participação decorre da valorização da atuação cidadã, discussão bem pontuada na década de 1990. Por isso, é necessário pensar no desenvolvimento de uma pedagogia ou ferramenta pedagógica em diálogo com a gestão democrática, visto que cada sujeito em si e os coletivos que eles integram são responsáveis pelas relações sociais e pela sociedade, assim, necessário é indispensável que cada um destes, individual e coletivamente, reflita em torno de sua realidade e empodere-se de seus direitos, tornando-se sujeito crítico. Nessa lógica, busca-se dialogar com as perspectivas de Freire, ligando esse processo a todo um contexto de ação libertária, marcada pela liberdade do eu e do outro, do sujeito coletivo. É na lógica da autonomia, da *práxis* e da liberdade que se pautam tais discussões (Pontual, 2006).

As prerrogativas apresentadas no Quadro 1, a seguir, que fazem parte das principais conclusões do Seminário de Educação Popular da América Latina e do Caribe, realizado em La Paz, alicerçam-se nas demandas acerca dos aportes de ressignificação da EP em meio à contemporaneidade. Diante disso, apresentam-se algumas perspectivas as quais fazem parte de contextos de meados da década de 1990, que emergiam em meio à acelerada globalização e aos princípios neoliberais. Assim, para tal reflexão, destacam-se as fragilidades, as forças, os principais anseios e perspectivas e, por fim, os desafios da EP frente a tais contextos.

Quadro 1 – Contexto da Educação Popular e suas Perspectivas (1990)⁵

Fragilidades	Forças	Anseios e perspectivas	Desafios
▫ Crise do discurso teórico e prático da EP; ▫ Prática desarticulada; ▫ Questionamento quanto à atuação das Organizações Não Governamentais (ONGs) e do seu papel frente à EP; ▫ Falta de autonomia dos grupos populares; ▫ Segregação da visão crítica; ▫ Construções homogêneas de saberes; ▫ Desconstrução de saberes e culturas locais.	▫ Ganha notoriedade o olhar para o local; ▫ Os autores veem, no campo do neoliberalismo, um espaço fértil para a construção de possibilidades reais na EP; ▫ É um paradigma que fortalece a relação escola x comunidade.	▫ Sair da ideia macro e homogênea; ▫ Construir um novo paradigma; ▫ Promover a autonomia; ▫ Valorizar as culturas locais; ▫ Trabalhar as diversidades; ▫ Construir coletivamente: estado e sociedade civil, uma nova concepção de poder; ▫ Construir políticas sociais e projetos populares; ▫ Construção de uma escola pública e popular que respeite as diversidades; ▫ Construir propostas pedagógicas mais flexíveis e plurais; ▫ Currículos plurais e que transgridam.	▫ Pensar qual o caráter metodológico que está orientando os processos formativos da EP; ▫ A luta contra a opressão; ▫ A transformação social; ▫ Fortalecer os grupos sociais; ▫ Articular, junto às escolas formais, formações pedagógicas em caráter crítico; ▫ Fortalecimento da temática de gênero e de inserção dela como subeixo de todos os outros; ▫ Trabalhar a formação de professores atrelada à multidisciplinaridade.

Fonte: elaborado pelos autores (2022).

A década de 1990 foi marcada pela ascensão de novas conjunturas e horizontes, como já foi enfatizado, os quais manifestam algumas **fragilidades**, entre elas, a atuação e a

⁵ Síntese das principais abordagens contempladas no artigo “Educación popular em América Latina: crítica y perspectivas”, que, por sua vez, aborda parte das principais conclusões do Seminário de Educação Popular da América Latina e do Caribe, realizado em La Paz, Bolívia, de 04 a 14 de julho de 1990.

expansão das ONGs, que, por sua vez, passam a congregar parte da sociedade civil e agregar parcerias com o Estado, à medida que desenvolviam políticas de cunho assistencialista. Diante deste contexto, as ações do terceiro setor passam a ser questionadas frente às proposições da EP que andavam por outros caminhos. Assim, consideramos tal ponto o de maior fragilidade, visto que tais setores congregavam uma grande massa e constituíam formações que não se fundamentavam em processos emancipatórios.

Diante de tal cenário, os vários desafios se complementavam e seguiam um norte singular, visto que a base estaria nos processos práticos que, conseqüentemente, congregariam discussões teóricas, as quais, por seu turno, fragilizaram-se frente à incipiência de tais ações. Entretanto, em meio à emergência do descompasso com a prática, algumas **forças** permaneciam atuantes e outras se constituindo nesse ínterim, como o olhar para o local desassociado do regional e do global.

Convém destacar, ainda, a importância do trabalho pedagógico no seio da relação escola e comunidade para o fortalecimento do paradigma da educação como alternativa, o que fortalece essa perspectiva de sair do olhar local/localista e prospectar a composição de uma escola pública e popular — ideia congruente com os **anseios e perspectivas** acordados no Quadro ora proposto. Ao pontuar tais prerrogativas, o que chama atenção é a construção de “um novo paradigma”.

Quanto a tais proposições, Gohn (2015) situa como seria a construção desse “novo paradigma” frente a uma dinâmica neoliberal, que, de acordo com a autora, não poderia ser invisibilizado pelos próprios processos da EP, cabendo a esta agir, construindo um projeto de educação que não veja os sujeitos isolados dos contextos e das realidades que surgiam. Nesta conjuntura, a autora sugere que, no âmbito da EP, enquanto paradigma crítico (e diante do novo tempo que procura interpretar os processos e redefinições pelos quais vinha passando o novo paradigma educacional), mapeia-se uma redefinição nesse campo,

para que ela dialogue dentro de tais princípios, mas sem perder a sua essência, qual seja, formar sujeitos com consciência crítica, capazes de praticar a dialogicidade e proporcionar processos emancipatórios. Para tanto, Gohn (2015) sugere o foco na formação de professores enquanto instrumento para fortalecer as bases dos processos da EP.

Cabe mencionar a experiência da qual participamos, por meio do Projeto de Extensão Universitária Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto prisional, no ano de 2015. Foi um projeto vinculado à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que abrangeu cerca de 80 educadores atuantes nas unidades prisionais do estado da Paraíba. A ideia foi tecer reflexões acerca das perspectivas metodológicas do projeto em pauta como um exemplo para alargamentos do pensar e do atuar movidos filosófica e metodologicamente pela Educação Popular, tendo em vista que um dos dilemas do projeto

[...] voltou-se ao ato de educar em uma perspectiva de ação ético-política com o objetivo de valorizar a realidade situacional dos educadores, assim como dos jovens e adultos em situação de privação de liberdade. [...] A ideia não é pensar sobre uma pedagogia conteudista, mas uma possibilidade educativa em que as condições humanas e sociais sejam substanciais e pontos de partida (Alves; Dias; Silva, 2019, p. 139).

A luta pela efetiva cidadania, conscientização e atuação formativa transformadora compreende os desafios educativos e políticos da ação pautada na esperança, na humanização e na libertação.

Nestas prerrogativas, englobam-se as outras tantas proposituras pensadas para a “tal (re)fundamentação da EP”. Outros autores, como Mejía (2006), discordam disso, apontando para a importância de não deixar que a base hegemônica do poder capitalista camufle os reais sentidos plurais da EP em meio a propostas massificantes. Tal contexto sugere que não sejam

esquecidas as bandeiras da utopia, da esperança e da libertação nem que se deixe os sujeitos populares terem seus processos camuflados pelos neoliberais, pois, só assim, será possível construir, lentamente, a transformação que desejamos, que é lenta, mas realizável. Neste percurso, é mais coerente dialogar com a perspectiva da ressignificação, pois as abordagens de cada campo se dissociam dos anseios postos pelos próprios sujeitos aos quais os movimentos sociais se compõem.

Nesse sentido, destacamos **desafios** apresentados no texto, sobretudo para o da ressignificação sem a submissão e sem a utilização de concepções tradicionalistas. Para tanto, como bem enfatizam as abordagens anteriores, faz-se — ou se fazia na época — necessário voltar o foco para a valorização do caráter teórico-prático das ações da EP por meio das sistematizações, da ressignificação das práticas, da formação crítica de educadores populares, de metodologias participativas de perspectiva multidisciplinar e, de forma mais ampla, da construção de processos formativos em âmbito formal e não formal, constituindo processos plurais e populares desde a construção de currículos flexíveis, até a realização de políticas e projetos focados nos princípios da Educação Popular. Em síntese, tais abordagens contemplam as necessidades concebidas no espaço/tempo da década de 1990, e pode-se dizer que ajudam a refletir acerca dos processos fundamentados no século XXI.

Diante deste contexto, finalizamos estas abordagens com proposituras de Paludo (2006), que nos provoca a dialogar junto ao campo popular. Para tanto, o autor coloca que, à medida que se configura tal campo, é impossível o dissociar das construções da EP, pois ela se forja na sua própria construção. Sendo assim, os processos de ressignificação devem ser consolidados desde a base até o topo, nascidos por dentro, pois quem faz a EP são os vários processos, movimentos, sujeitos e teorias, o que caracteriza a Educação Popular como uma teoria crítica contextualizada historicamente.

Educação Popular e as implicações no cenário da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

O processo de revisão crítica de pressupostos e de práticas da Educação Popular requer a problematização de processos políticos e pedagógicos, especialmente envolvendo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), posto que não se pode negligenciar a indissociabilidade entre as iniciativas educativas desse campo desde sua eclosão, sobretudo, no contexto brasileiro. O enfoque dos movimentos de Educação Popular contempla, de modo significativo, os jovens e adultos, confluindo para uma compreensão até sinonímica entre a EJA e a Educação Popular, em determinados tempos e espaços. Assim, a EJA compreende um campo do conhecimento que possui uma base teórico-metodológica construída com grandes influências da Educação Popular. Tal conjectura se dá considerando os contributos das iniciativas da Educação Popular para o cenário da EJA democrática e emancipatória. No contexto contemporâneo, a EJA se alicerça em pilares que compõem uma tríade que converge para a compreensão da Educação Popular, a saber: direitos humanos, cidadania e democracia. Há avanços no âmbito da Educação Popular que atingem diretamente a EJA.

O avanço do capitalismo, em meados da década de 1970, fortaleceu a marginalização e a exclusão de vários setores sociais. No mesmo período, entrou em declínio a noção de desenvolvimento (até então, atrelada ao crescimento econômico), anunciando um outro desenvolvimento, alicerçado em princípios de equidade e de democracia, que tensionaram a estrutura social hegemônica na busca por uma concepção mais holística que levasse em consideração as complexidades da exclusão.

Nesse debate sobre a noção de desenvolvimento, Boggio (2000) alerta que os direitos humanos, o desenvolvimento da cidadania e da democracia são eixos basilares para a perspectiva de desenvolvimento humano e sustentável. Nesse sentido, conforme Boggio (2000, p. 216), “[...] a produtividade e a democracia são

vistos como requisitos simultâneos para o desenvolvimento da humanidade” e atravessam os processos de Educação Popular, assim como da Educação de Jovens e Adultos. É possível afirmar que houve uma discrepância entre as políticas neoliberais na América Latina, resultando na resistência popular e democrática, contestando a lógica hegemônica.

A Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, tem uma história e uma trajetória de ações educativas e político-pedagógicas que não se pode desvincular das práticas da Educação Popular. A EJA compreende um campo educativo excluído historicamente das políticas públicas e que evidencia o direito à educação negligenciado a várias pessoas, cujo reconhecimento legal como modalidade da Educação Básica, em 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), foi resultado de árduas lutas empreendidas no seio dos Movimentos de Educação Popular. Essa conquista representa um avanço para a Educação Popular, haja vista que se materializa a possibilidade de fazer Educação Popular na escola pública.

As iniciativas da Educação de Jovens e Adultos resultam das práticas de alfabetização dos Movimentos de Educação Popular que coadunam com a perspectiva freireana, por meio de segmentos como associações, igrejas sindicatos, os quais impulsionaram as primeiras iniciativas.

Nesse cenário, a Educação de Jovens e Adultos passa por um processo de reconfiguração, especificamente após a Segunda Guerra Mundial, iniciativa que parte da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), por meio das quais são pensadas, avaliadas e traçadas propostas que norteiam o desenvolvimento de futuras ações, pondo em pauta os rumos sociais e políticos que a EJA tendia a seguir.

Salientam-se, até então, as ações que se voltavam para a instrução básica, como a alfabetização. Entretanto, elas são ampliadas em função da noção de desenvolvimento integral econômico e social que engloba a aprendizagem e a educação

enquanto processo que se dá ao longo de toda a vida das pessoas, de forma inacabada e que deve considerar o desenvolvimento sustentável e equitativo em defesa da qualidade de vida.

As Conferências Internacionais acontecem a cada década, aproximadamente. A V CONFINTEA foi realizada em 1997, em Hamburgo, Alemanha⁶. As conferências contam com a participação dos Estados-membros da UNESCO, representantes da Organização das Nações Unidas (ONU), ministros, representantes de ONGs, entre outras instituições.

Nesses eventos é discutida a importância da aprendizagem das pessoas jovens e adultas, alargando o compromisso com a EJA numa dimensão mais ampla que não se prende unicamente à alfabetização (instrução básica), mas a uma perspectiva de Educação Permanente e Educação ao Longo da Vida, associando-se a uma proposta de desenvolvimento centrado no ser humano e em suas necessidades, garantia de direitos, exercício da cidadania e participação social.

Conforme podemos evidenciar no Plano de Ação da V CONFINTEA, a Educação de Jovens e Adultos passa pelo processo de ressignificação do seu compromisso o que acontece com a construção de princípios que consideram as demandas relacionadas à educação dos sujeitos que estivessem às margens do processo educativo formal. Tal perspectiva sinaliza a necessidade de estimular as capacidades dos jovens e adultos no tocante ao enfrentamento dos problemas ambientais, de desenvolvimento local e de participação na implantação de políticas públicas como integrantes da sociedade civil.

A Declaração de Hamburgo estimulou o processo de reflexão e de ressignificação da Educação de Jovens e Adultos, provocando rupturas com uma política passiva, reconhecendo a EJA como participante e uma das “chaves do século XXI”, condição essencial

⁶ A primeira conferência foi realizada em 1949 em Elsiene (Dinamarca), no pós-guerra; a segunda aconteceu em Montreal (Canadá); a terceira, em Tóquio (Japão) em 1972, e a quarta foi realizada em Paris (França), em 1985.

para a participação ativa e cidadã, também como meio de garantia de processos democráticos que instigam melhorias nos âmbitos públicos e sociais.

Dando continuidade ao debate, a VI Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), ocorrida no Brasil em 2009, mais precisamente em Belém, abordou problemas e desafios mundiais, educacionais e globais ainda presentes na sociedade atual. Nesse movimento, foi enfatizado que

[...] a aprendizagem e educação de adultos têm como objetivo garantir contextos e processos de aprendizagem que sejam atraentes e sensíveis às necessidades dos adultos como cidadãos ativos. Diz respeito ao desenvolvimento de indivíduos autoconfiantes e autônomos, reconstruindo suas vidas em culturas, sociedades e economias complexas e suscetíveis a rápidas mudanças – no trabalho, na família, na comunidade e na vida social. A necessidade de tentar diferentes tipos de trabalho ao longo da vida, a adaptação a novos contextos em situações de deslocamento ou migração, a importância de iniciativas empreendedoras e a capacidade de manter melhorias na qualidade de vida – essas e outras circunstâncias socioeconômicas requerem aprendizagem continuada ao longo da vida adulta. A aprendizagem e educação de adultos não apenas oferecem competências específicas, mas são também um fator essencial na elevação da autoconfiança, da autoestima e de um sólido sentimento de identidade e de apoio mútuo (Brasil, 2010, p. 17).

Convém recapitular abordagens recorrentes e urgentes acerca da aprendizagem e da educação de adultos no cenário brasileiro e mundial. Pensar Educação de Jovens e Adultos no contexto atual significa articular políticas públicas interseccionadas abrangentes e holísticas, as quais englobam diferentes campos do conhecimento e de aprendizagens formal, não formal e informal. Dessa forma, é possível lidar com os desafios, promovendo iniciativas permanentes pautadas na dignidade humana e na qualidade de vida, frente às condições socioeconômicas decorrentes das esferas da vida privada e social, abrangendo as necessidades formativas,

os itinerários de trabalho, a vida familiar e os diferentes contextos e territórios com os quais o cidadão interage e pertence.

Nessa perspectiva, Pontual (2006) enfoca a importância de planejar a prática educativa e elaborar instrumentos pedagógicos que fortaleçam a “[...] qualidade substantivamente democrática à intervenção dos diversos atores nos espaços públicos e canais de participação cidadã” (Pontual, 2006, p. 94). Isso corrobora a consolidação de uma “[...] pedagogia da gestão democrática capaz de contribuir para construção de novas formas de exercício do poder no terreno da sociedade civil e nas formas de atuar no Estado”, propiciando aprendizagens com significado e autonomia para os envolvidos (Pontual, 2006, p. 94).

Frente aos processos de globalização, reforça-se a ideia de que o conhecimento anda lado a lado com o poder, o que contesta o papel de melhor qualificar a Educação de Jovens e Adultos enquanto política e prática inclusiva, levando-a a ser compreendida como processo formativo conveniente e a lidar com as transformações em curso no mundo, incluindo problemáticas atreladas às áreas do desenvolvimento social e econômico. Diante disso, a educação assume um caráter permanente, e a aprendizagem compreende um processo que acontece ao longo da vida das pessoas⁷.

As Conferências Internacionais de Educação de Adultos colocam como exigência um redimensionamento do olhar em torno da EJA, para tanto, são necessárias discussões em torno de temas transversais, ressaltando um novo campo em defesa dos direitos humanos, com destaque para as problemáticas da mulher (questões de gênero), dos indígenas, dos camponeses, dos jovens, entre outros (marginalizados e oprimidos pela ausência do direito de vez e vozes, os quais passam a ser reconhecidos como novos sujeitos sociais e políticos).

⁷ CONFINTEA. *La Educación de Personas Jóvenes e Adultas. La Declaración de Hamburgo. La Agenda para el Futuro*: UNESCO: Hamburgo, 1997.

O enfoque da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos, assim como os sujeitos participantes e integrantes nesses processos passam a ser considerados em função de novas ênfases analíticas e olhares, para isso, não se deve negligenciar as mudanças sociais em curso no mundo, a crescente globalização e as evoluções no mundo do trabalho, especificamente nos últimos tempos. Tal enfoque passa a englobar: Alfabetização; acesso à Cultura Escrita, à Educação Básica e à Informação; Educação e Trabalho; Educação, Participação Cidadã e Direitos Humanos; Educação com Camponeses e Indígenas; Educação e Juventude; Educação e Gênero; Educação, Desenvolvimento Local e Sustentável⁸.

Um trabalho decorrente das demandas apontadas suscita sua compreensão enquanto questões que se retroalimentam e se relacionam. Assim sendo, torna-se indispensável pautar as dimensões políticas, dialógicas e democráticas enquanto base da Educação Popular latino-americana e, especificamente, os esforços em favor da defesa e da luta pela efetivação dos direitos humanos.

A Educação de Jovens e Adultos, assim como a Educação Popular, de forma sistemática, no diálogo com a diversidade e com a multiculturalidade, convida-nos a “pedagogizar os conflitos” e “pedagogizar a diversidade”. Desse modo, a noção de “Educação ao longo da vida” emerge como uma alternativa significativa que permite repensar o contexto e as políticas educacionais numa perspectiva plural.

Trabalhar a diversidade cultural por meio da Educação Popular apresenta-se como uma das condições à efetivação da multiculturalidade presente nas sociedades contemporâneas, pois essa diversidade nos leva a desenvolver processos educativos que possibilitem a construção de espaços democráticos, permitindo os encontros de culturas, retomando e ressignificando princípios que deem visibilidade à heterogeneidade de grupos, interesses,

⁸ Eixos temáticos discutidos no âmbito da V CONFINTEA, resultando no livro *La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: prioridades de acción en el siglo XXI* (UNESCO, CEAAL, CREFAL-INEA, 2000).

características e expressões do contexto social emergente (Nahmías, 2006).

A cultura constitui um dos eixos basilares da Educação Popular. A educação intensifica a dimensão subjetiva cognitiva da cultura e a construção da identidade dos grupos sociais, comunicação e reconhecimento das diferenças. Nesse universo, é importante para a Educação Popular tomar, como ponto de partida, concepções e diálogos de saberes em prol da inclusão com participação, autonomia e transformação social.

Portanto, a EJA é um fenômeno sociológico e educacional, que atravessa toda a história latino-americana, salvo algumas especificidades, o que reflete a forma de desenvolvimento periférico que coube ao continente, no âmbito do projeto colonial e do neocolonialismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Popular possui, enquanto lugar de nascença, as pedagogias críticas, as quais vêm contrapor o modelo de racionalidade que aparece na posição de dominante na sociedade moderna. Sua raiz encontra-se bem antes da década de 1960, porém, como recorte neste ensaio, foi possível identificar que este período representou um marco para o movimento de educação popular, visto que, a partir daí, surgiram inúmeras discussões, movimentos e concepções que foram dando corpo a tal paradigma.

Tais abordagens, com destaque para as ações práticas e teóricas de Paulo Freire no Brasil e na América Latina e ainda a ação dos vários movimentos sociais que se firmaram nestes territórios, constituíram desde a emergência de lutas contra-hegemônicas até a resistência em torno das deliberadas opressões nas várias ditaduras que pautaram tal contexto histórico.

Foi neste ínterim que se constituiu o paradigma da EP, entretanto, seu percurso se configurou em meio a fases. A primeira⁹

⁹ Pensando desde o nosso recorte temporal, que é a partir de 1960.

vem conjugada pela explosão das ações populares em meados de 1960. Em seguida, a resistência frente à opressão que segregava a maioria de suas ações e, posteriormente, em meio à redemocratização. Esta última fase vem marcando grande parte das discussões aqui estabelecidas, em meio às ideias de refundamentação e de ressignificação sustentadas por grande parte dos autores que discutem a conjuntura de tal paradigma e os desafios que se configuraram na década de 1990, tratado enquanto um período de reorganização e de desafios frente às novas circunstâncias e discursos.

Sabe-se que a América Latina tem sido alvo da negação da diversidade cultural, de práticas de aculturação, da imposição de um modelo hegemônico de sociedade e cultura. Nesse sentido, a Educação Popular situa-se no movimento de insurgência frente a essas marcas excludentes, e, por outro lado, essa emergência é evidenciada pelas CONFINTEAS o que possibilita à EJA uma perspectiva socioeducativa mais ampla, antes restrita à problemática da alfabetização.

Diante desse cenário de diálogos e de disputas, a Educação Popular reinventa-se e desenvolve uma leitura crítica sobre si mesma. A intercomunicação de saberes e diálogo com a diversidade permite a construção de possibilidades de uma nova cultura política democrática que paute as problemáticas de desenvolvimento emergente, favorecendo a análise do impacto da globalização na estrutura social, considerando também o crescimento econômico.

O processo de globalização, por meio das políticas neoliberais, tem provocado “um novo mapa planetário” uniformizado e hegemônico de controle global, colocando em crise “a soberania dos velhos Estados”, preocupando o pensamento político e cultural (Nahmías, 2006, p. 130). Entretanto, os movimentos sociais e as organizações que resistem ao singular/uno “[...] reivindicam o particular, o nacional e o diverso”, anunciando a urgência na construção de novos instrumentos analíticos para compreender e fortalecer esses processos de “[...] globalização cidadã para que

atuem no local e no global com um novo sentido histórico” (Nahmías, 2006, p. 130).

São notáveis as demandas da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos no sentido da diversidade, no contexto latino-americano, o que favorece um processo pedagógico que possibilite aos grupos populares a socialização de saberes, reelaborando-os, comportando expressividades linguísticas e experiências culturais, garantindo, com isso, o acesso ao conhecimento elaborado/científico e desmistificando a ideia de ser patrimônio exclusivo das classes hegemônicas.

Desta feita, a comunicação intercultural é compreendida como principal desafio, compreendendo a formação de uma sociedade democrática por meio do reconhecimento das identidades, processos teóricos e metodológicos intercomunicativos entre os diversos atores e suas culturas, ao invés de fragmentação/distinção entre sujeito-objeto, teoria e prática, divergência de expectativas ou invasão cultural que exclui a dimensão relacional e comunicativa do processo formativo, suscitando o compartilhamento de saberes e os processos de caráter emancipatórios.

Tais contextos pautaram-se no que estabelecemos aqui, em função das principais ideias discutidas junto ao levantamento bibliográfico, por meio do qual foi possível perceber que houve um *continuum* que surge da ideia de construção de um novo paradigma até a ressignificação de suas bases teórico-prática-metodológicas e o cenário da Educação de Jovens e Adultos. Percebe-se que é no âmbito dos movimentos sociais de base e das práticas educativas permeadas pela política e pela alternatividade que tais proposições, levantadas pela maioria dos autores no decorrer deste ensaio, são efetivadas. Tal construção, como já esboçamos, parte da ideia do diálogo da emancipação, que, por sua vez, estabelece-se pela base dialógica e participativa dos sujeitos sociais. E é neste processo que propusemos pensar as frentes da EP, frentes estas que congregam as discussões de novos contextos, de diversidades, de pensar o local, da construção coletiva e da transformação social.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. L. I.; DIAS, J. N.; SILVA, S. B. da. Extensão universitária na educação de jovens e adultos no contexto prisional: uma proposta educativa dialógica. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, MG, v. 17, n. 3, p. 129–142, 2019. DOI: 10.14393/REP-v17n32018-art09. Disponível em: <https://seer.ufr.br/index.php/reveducpop/article/view/42631>. Acesso em: 11 fev. 2023.

ALVES, Maria Lígia Isídio. **A educação de jovens e adultos e a economia solidária: perspectivas e ressignificações da educação popular**. 2022. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

BOGGIO, M. R. La educación de adultos, el desarrollo local y el desarrollo sostenible. (Área Temática 5), p. 256-286. In: UNESCO-CEAAL; CREFAL-INEA. **La educación de personas jóvenes y adultas em América Latina y el Caribe: prioridades de acción em el siglo XXI**. Santiago-Chile: UNESCO, 2000.

BRASIL. CONFINTEA VI: **Marco de Ação de Belém**. Brasília, 2010.

CARRILLO, Affonso Torres. Educação Popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, Danilo R. & ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.15 - 32, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª. Ed, Rio de Janeiro, paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M.; TORRES, C. A. (*et al.*). Educación Popular en América Latina: crítica y perspectivas. In: **Educação Popular: Utopia Latino-Americana**. GADOTTI, M.; TORRES, C. A. (Orgs). São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

GOHN, M. G. Educação Popular na América Latina no Novo Milênio: Impactos do Novo Paradigma. In: **Associação Nacional**

de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2002.
Disponível em <<http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

GONZALES, N. Educación Popular y Pedagogía. In: **Revista La Piragua**, nº 32, p.44-53, CEAAL, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MEJÍA, M. R. Las Teorías Críticas y las Pedagogías Críticas: Fundamento de lá Educación Popular – Hacia uma agenda de futuro. In.: CÉSPEDES, N. LEIS, R. Valadéz, C. GOLDAR, M. R. (Orgs). **Mirando Hondo: Reflexiones del estado de lá educación popular**. Panamá: La Piragua Revista Latino Americana de Educación y Política, nº32, 2010. 26-43 p.

MEJÍA, M. R. Aprofundar na Educação Popular para Construir uma Globalização desde o Sul. p. 205 a 211. In: PONTUAL, P., IRELAND, T. (org.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, v. 4, Coleção Educação para Todos 2006. 264 p.

MORETTI, C. Z.; ADAMS, T. Pesquisa Participativa e Educação Popular: Epistemologias do Sul. In: **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 447-463, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso: 12 jan. 2016.

NAHMÍAS, Marcela Tchimino. Os desafios da Educação Popular frente à Diversidade e à Exclusão. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timohty Denis (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: MEC: UNESCO, 2006.

PALUDO, C. Educação Popular: dialogando com redes latino-americanas (2000-2003). In.: PONTUAL, P.; IRELAND, T. D. (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: MEC: UNESCO, 2006.

- PONTUAL, P. Educação Popular e Democratização das Estruturas Políticas e Espaços Públicos. p. 91- 101. *In*: PONTUAL, P.; IRELAND, T. (org.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, v. 4, Coleção Educação para Todos. 2006. p. 264.
- PUIGGRÓS, A. Historia y prospectiva de la educación popular latino-americana. *In*: **Educação Popular: Utopia Latino-Americana**. GADOTTI, Moacir & TORRES, Carlos Alberto (Orgs). São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.
- SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Epistemologias do Sul. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 63, out. 2002. p. 237-280.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 472p.
- SILVA, Luana Patrícia Costa [et al.]. **Juventudes camponesas resistências, educação popular e agroecologia**. V. 1. João Pessoa, PB: A União, 2021.
- SILVA, R.; MACHADO, É. R. Uma mesma teoria geral para a Educação Popular e a Educação Social? Aproximações empíricas, teóricas e metodológicas. *In*: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Orgs). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- SOUSA, I. S.; SILVA, S. B.. Por um ensino de História referenciado na Educação Popular. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 182–204, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.32>.

EDUCACIÓN SECUNDARIA DE JÓVENES Y ADULTOS: NUEVA PROPUESTA CURRICULAR DESDE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y LA EDUCACIÓN POPULAR

Adriana Beatriz Haedo¹

INTRODUCCIÓN

Este artículo refiere a nuestra experiencia cotidiana como docente de escuelas de Jóvenes y Adultos, nuestro “ser docente” que no puede ni debe escindirse del contexto en el que tiene lugar, ni de los procesos sociohistóricos que nos constituyen como tales. Suele suceder que la cotidianeidad va desplazando los análisis y las reflexiones necesarias para pensar qué estamos haciendo como formadores, para qué la educación, para qué la escuela, para qué estamos ahí y qué escuela, qué educación queremos, qué docentes queremos ser y en qué procesos aprendemos lo nuevo, lo distinto que supere lo instituido y construya lo instituyente.

Cómo superamos lo dado, desnaturalizamos lo impuesto, para encontrar sentido al tiempo compartido con compañeros y estudiantes, de modo que resulte placentero ese espacio-tiempo y no una carga el trabajo. Es así, “La educación necesita cambiar, necesita proyectos distintos y mejores a los vigentes [...] pensar otros proyectos es ante todo un imperativo ético de quienes transitan el quehacer intelectual” (Rigal, 2004, p. 3).

Como docentes necesitamos detenernos más seguido a pensar juntos, a indagar, compartir experiencias, conocer lo que se hace en otros espacios, liberar nuestra capacidad creativa para pensarnos como lo que somos, mediadores entre el conocimiento de los sujetos, adquirido a lo largo de sus vidas, y el que le permita el uso

¹ Profesora en Geografía (UNS). Maestranda en Educación Popular de Adultos (UNLu).

crítico de lo que sabe en un proceso de construcción de conocimiento.

EL SISTEMA EDUCATIVO EN ARGENTINA, LA ESCUELA: BREVE CARACTERIZACIÓN

A finales del siglo XIX, en el contexto histórico del Estado Nación recientemente constituido, y con la inserción de nuestro país como periferia en el sistema capitalista mundial, se promulgó la Ley 1420, de educación común, gratuita y obligatoria base del sistema educativo nacional. Así surge la escuela como institución del Estado, con el objetivo de lograr la homogeneización de la población, gran parte inmigrantes europeos, en un país que apostaba a la “civilización” y al “progreso” y avasallaba a los pueblos originarios y afrodescendientes. Significó también, un instrumento de control social, que aseguró la gobernabilidad en un escenario de profunda desigualdad entre gobernantes con sus aliados, las élites dominantes y los gobernados. Además

Se intentaba instalar a través de la escuela una lógica, un sistema de representaciones, un conjunto de hábitos cuyo carácter pretendidamente universal le otorgaba a la institución escolar la posibilidad de legitimar sólo un bagaje cultural y deslegitimar otros. Lo popular, con sus saberes, sus creencias y sus supuestos sobre el mundo, no aparecía en el horizonte de lo escolar (Rigal, 2017b, p. 4).

Desde sus orígenes y conformación, el sistema educativo se caracterizará por su verticalidad, centralismo, burocracia y escaso espíritu democrático. La educación, formadora de sujetos adaptados a los requerimientos de la época, pasará a ser la gran promotora de la movilidad social, el progreso individual y de la sociedad en su conjunto. Escuela y educación se asociarán a las ideas de Progreso y Desarrollo del país.

Para Pineau (2004) la escuela es el punto culminante de la educación entendida como empresa moderna, en tanto proceso

sobre el que se apoya su naturalización, fue y es metáfora del progreso, una de las mayores construcciones de la modernidad. “El sistema educativo se convirtió en una vía inestimable de ascenso social y de legitimación de las desigualdades, en una tensión constante entre la igualdad de oportunidades y la meritocracia que ordena sus prácticas” (Pineau, 2004, p. 9).

Compartimos lo que Althusser (1998) expresa sobre la función de la escuela a la que ve como aparato ideológico del Estado, en cuanto a que

Junto con técnicas y conocimientos, en la escuela se aprenden las "reglas" del buen uso, es decir de las conveniencias que debe observar todo agente de la división del trabajo, según el puesto que está "destinado" a ocupar, reglas de moral y de conciencia cívica y profesional, lo que significa en realidad reglas del respeto a la división social-técnica del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por la dominación de clase (Althusser, 1998, p. 7, grifos do autor).

Para Rigal (2017b) en el presente, las políticas educativas han retomado el discurso neoliberal de modernización y racionalización con una consecuente despolitización de lo educativo a lo que se le dio un carácter instrumental subordinado a la producción, “lo que significa, en la práctica, formar sobre todo agentes económicos antes que ciudadanos. La moderna ciudadanía queda referida a actitudes adaptativas a las propuestas económicas: adquisición de competencias y de flexibilidad intelectual” (Rigal, 2017a, p. 1).

LA ALIENACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

Para servir a estos intereses se cuenta claro está con los docentes a quienes y siguiendo con Rigal (2017a), se los ha convertido en trabajadores proletarizados. Así es que la educación formal funciona en general a partir de equipos que gestionan el área educativa, expertos y administradores que elaboran y

distribuyen ideas, materiales y técnicas didácticas que nos desplazan y descalifican quedando excluidos de las funciones conceptuales y reducida nuestra capacidad de control en el hacer cotidiano. Esta racionalización del trabajo nos puso y pone, en la posición de ejecutores, nos quita autonomía y nos corre de la posición de intelectuales reflexivos y críticos.

Se nos pretende controlar y subordinar a directivas que imponen parcelación de tareas, rutinización del trabajo, jerarquización y en general todas aquellas medidas forzadas por la lógica racionalizadora del capital. Diagnósticos, planificación estándar con contenidos preestablecidos, objetivos (generales y específicos), metas, expectativas de logro, estrategias didácticas, evaluación, tiempos para cada “Unidad”, hacen a las formas en que se organiza y a partir de las cuales se desarrollará el proceso de enseñanza. Todo bajo el discurso de la profesionalización que es en realidad proletarianización y descalificación, lo que hace perder el sentido del trabajo como educadores: qué, por qué, con quiénes, cómo, para qué.

Una división entre trabajo intelectual y técnico en la que a los educadores les corresponde controlar la disciplina de los estudiantes, el orden en la escuela, hacer observar los “acuerdos institucionales”, enseñar bien una materia, evaluar para clasificar, lograr eficiencia que se mide cuantitativamente, todo como parte de una racionalidad tecnocrática que cierra con la propuesta de los libros de texto: división en unidades, secuencias didácticas, lecturas complementarias con sus tareas, caja de herramientas, evaluación de cada unidad. Casi nada hay que pensar.

CONDICIONADOS, PERO NO DETERMINADOS. RESISTENCIA Y BÚSQUEDA DE SENTIDOS

Sin embargo, aunque el sistema funcione como tal y las políticas educativas hayan prescindido de los sujetos a la hora de pensarse e implementarse; lo cotidiano de la escuela se hace con sujetos que sienten, piensan y se relacionan, por lo cual, no todo está necesariamente bajo control. En múltiples experiencias han

surgido y surgen posicionamientos político pedagógicos que tienen como base el lugar que debemos recuperar como educadores y se preguntan en línea con Henry Giroux

¿De qué manera podemos, en cuanto educadores, oponernos a la cultura dominante con el fin de reconstruir nuestras propias identidades y experiencias y al mismo tiempo las de nuestros estudiantes? ¿Cómo pueden los educadores elaborar un proyecto pedagógico que legitime una forma crítica de praxis intelectual? (Giroux, 1990, p. 15).

En una escuela tradicionalmente homogeneizadora y vertical, de relaciones asimétricas, centrar la mirada en el alumno, corrernos de lugar, promover el diálogo, invitar a la reflexión, hacerlo protagonista, retomar y avanzar desde sus saberes y experiencias, revalorizar los propios espacios socioculturales, reinventar las clases para intentar que haya una producción colectiva de nuevos y superadores saberes en ambientes cálidos que generen confianza, proponer la clase en otro lugar fuera del aula, o trabajar a partir de los contenidos, posturas bien críticas de la globalización neoliberal, son para nosotros formas que contradicen lo dado.

Decimos con Giroux (1983, p. 4) que

Las escuelas no están solamente determinadas por la lógica del mercado de trabajo o de la sociedad dominante; no son sólo instituciones económicas sino también sitios políticos, culturales e ideológicos que existen de alguna manera independientemente de la economía de mercado capitalista.

BREVE RECORRIDO EN TORNO A LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS QUE IMPACTAN EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS (EDJA) Y DAN CUENTA DE SUS TRANSFORMACIONES

Los CENS (desde ahora Centros de Nivel Secundario para jóvenes y adultos), surgen en un momento histórico en que la

DINEA² firma convenios con distintas entidades tales como sindicatos, empresas y organizaciones de la sociedad civil, a fin de garantizar el acceso a la educación secundaria a mayores de 18 años en general vinculados a dichas entidades.

Este período se caracteriza entonces por un fuerte rol estatal en la EDJA otorgándole lugares específicos dentro del sistema educativo. La idea de “educación permanente” implica una amplitud de instancias formativas que no se limitaron exclusivamente a la alfabetización y/o terminalidad primaria, ni a la idea desarrollista de la formación para el trabajo (Guastavino, 2017, p. 5).

En 1992, habiendo perdido ya jerarquía producto de las políticas en educación de adultos que comenzaran con el golpe de Estado de 1976 y marcando el gobierno menemista, una continuidad con esas políticas, la DINEA se disuelve definitivamente. En 1994, los CENS pasan a depender de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires en la rama Media, Técnica y Agraria, dada la reforma educativa expresada en la Ley nº 24.195, Ley Federal de Educación (LFE) del año 1993. La educación de adultos, será considerada por la ley, dentro de los “Regímenes especiales”, junto con la educación especial y la educación artística, es decir, pierde la jerarquía de Modalidad³

² Dirección Nacional de Educación de Adultos creada en 1968 y dependiente de la Secretaría de Estado de Cultura y Educación. “Desde la DINEA, en esta época, se expresaban ideas sobre la Educación de Adultos en términos de “Educación Permanente”, como una nueva concepción del hombre, la sociedad y la política y se proponía una revisión profunda de los sistemas educativos en relación a sus objetivos, contenidos y extensión” (De La Fare, 2010, p. 27).

³ “modalidad “[...] opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades [...] con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación [...]” (Art. 17). Estipula 8 modalidades educativas en todo el sistema nacional: técnico-profesional, artística, especial, permanente de jóvenes y adultos, rural, intercultural bilingüe, domiciliaria y hospitalaria y contextos de encierro.

En 2006 la Ley de Financiamiento Educativo 26.075 y la Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206, marcan una ruptura con las políticas educativas neoliberales de la década de los `90. Proponen un aumento progresivo de la inversión en educación, ciencia y tecnología que deben realizar las provincias y el gobierno nacional, además avanzar con la universalización del nivel medio, erradicar el analfabetismo y fortalecer la EDJA en todos los niveles del sistema. La educación es considerada como un bien público y un derecho de las personas, ubicando al Estado como principal garante y extiende la obligatoriedad escolar desde los 5 años hasta la finalización del nivel secundario en todo el territorio nacional. Específicamente a la EDJA la convierte en Modalidad dándole nuevamente mayor jerarquía y centralidad.

Sin embargo, las reformas a partir de las leyes sancionadas, y traducidas en programas y proyectos varios, nunca han tenido en cuenta al docente como protagonista y capaz de generar colectivamente propuestas para producir las transformaciones necesarias. Ha persistido la lógica de división del trabajo, entre quienes piensan las políticas educativas y quienes las ejecutan. Éste es el desafío a superar en el plano gubernamental, una gran deuda pendiente que ha derivado en obstáculos para el trabajador de la educación y consecuentemente para los sujetos estudiantes.

DERECHO A LA EDUCACIÓN. OPORTUNIDADES EN LA NUEVA PROPUESTA DE DISEÑO PARA LA EPJAYAM

“Cuando uno recupera los ojos de los sujetos que están enfrente, mirándonos (gente concreta, comunidades indígenas, hijos de desaparecidos, niños y adolescentes que tienen ojos de explotación, de trabajo, no de infancia...), ve claro que no es lo mismo manejar a Foucault o a Habermas que mirar al otro que me coloca y me exige estar en la realidad”.

Quintar

(Rivas, 2005, p. 118).

El derecho a la educación podría quedar garantizado, para muchos con el acceso a la escuela, la permanencia y la terminalidad. Sin embargo, es necesario preguntarse si es suficiente y qué pasa en el transcurso de la escolaridad. Pensamos a la educación como un derecho también garante de otros, los sociales, culturales, políticos y económicos; entonces, nos preguntamos qué procesos formativos son necesarios transitar para que las garantías no sean meramente formales o discursivas. Muchos son los cuestionamientos que podemos hacer al sistema educativo, en tanto instrumento del Estado que reproduce en la escuela las relaciones de dominación, lo desarrollan pedagogos y pensadores en profundos análisis que compartimos, pero que sobrepasa los objetivos de este artículo. Compartimos con Estela Quintar (2018, p. 225) que

El sistema educativo como tal nos pone en estado de lucha [...] implica promover, como lucha, procesos de recolocación epistémica, por ende, política dentro del sistema educativo. Luchar desde dentro significa promover y posibilitar constantemente las mejores condiciones formativas que nos permitan transitar de lo explicativo del mundo dado en verdades que lo terminan cosificando, a la activación del pensamiento histórico [...] abriendo horizontes para lo inédito viable y atreviéndonos a ir más allá de lo dado y establecido.

Y es en el sentido de ir más allá de lo dado que nos interesa posicionarnos dentro de la escuela, en las aulas, para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas. Después de todo y a pesar del sistema educativo mismo, es el docente en lo cotidiano quien pone en juego su saber y hecha andar procesos que se esperan sean de aprendizajes.

Desafío, lucha, atrevimiento y sobre todo “recolocación epistémica”, como imperiosa necesidad, un reposicionamiento político pedagógico para saber qué cambiar.

Pensamos la formación como constructora de sujetos políticos, conscientes y participantes de su propia construcción, a la que la escuela debe aportar, superando concepciones y prácticas tradicionales. “Los momentos educativos sistemáticos son parte de

un proceso más amplio que, por sí mismo, está dando forma a las subjetividades” (Michi; Di Matteo; Vila, 2012, p. 4), y es que los sujetos de la educación de adultos, construyen conocimientos en los distintos espacios sociales donde participan, aprenden a partir de problemas cotidianos, pertenecen, son afectados y transitan diversas experiencias sociales, siempre formativas. Que la escuela como institución no lo haya visto, reconocido, validado, representa una deuda, ¿valoramos los aprendizajes y saberes que los estudiantes tienen?, ¿queremos, podemos, sabemos construir conocimientos a partir de esos saberes y sus realidades? ¿Cómo nos formamos para promover un diálogo que supere la educación bancaria y ponga en el centro a los sujetos?

QUIÉNES SON ESTOS SUJETOS-EDUCANDOS

“Para mi esta escuela significa lo importante y necesario que es para esos chicos que tienen que salir a trabajar de muy chicos para poder ayudar a sus familias, para esas chicas que quedan embarazadas de muy jóvenes y para adultos que por dificultades que tuvieron no pudieron completar sus estudios, les da una gran oportunidad a esas personas, parece que se sienten cómodos y no son juzgados ya que todos han pasado por algo parecido. Realmente la educación es necesaria, te brinda conocimientos y herramientas para poder defenderte como persona”.
María Belén, alumna de tercer año del CENS 452, Bahía Blanca

Las escuelas para adultos reciben personas que han circulado por diversos espacios de formación, muchos de ellos con complejas historias escolares, con diferentes vínculos con la escuela y con diferentes significaciones otorgadas a la misma (Montesinos, 2016). Quienes llegan a las escuelas de adultos, lo hacen con historias de frustraciones escolares previas, pertenecen a los sectores populares, han sufrido el despojo de derechos que los mantiene en una situación de vulnerabilidad y falta de oportunidades para acceder al goce de una vida digna. Históricamente han ido perdiendo poder de decisión, calidad de vida y autonomía de pensamiento (Saleme,

1997, p. 158). Su adultez no se define por la edad cronológica (Rodríguez, 1996) sino por la situación de volver a la escuela con marcas al haber sido marginadas, excluidas, desafiadas del sistema educativo y de otras institucionalidades.

Esta realidad nos lleva a plantear, tomando a Nikken (2010), que no puede verse a los derechos humanos de modo disociado, los derechos civiles y políticos, económicos, sociales y culturales, no pueden darse uno sin los otros, dado que

En ausencia de derechos económicos, sociales y culturales, los derechos civiles y políticos corren el riesgo de ser puramente formales; y en ausencia de derechos civiles y políticos, los derechos económicos, sociales y culturales no podrían ser garantizados por mucho tiempo (Nikken, 2010, p. 66).

“Múltiples identidades subalternas” en situación de subordinación, discriminados a la vez por pobres, de la villa, perteneciente a pueblos originarios, mujer, madre “soltera”, migrante, por su aspecto físico o color de piel, múltiples opresiones que nos remiten a la categoría de Interseccionalidad (Crenshaw, 1989), que han vivido y viven diversas formas de discriminación que produjeron un efecto de desempoderamiento (Sirvent, 2018).

Son diversas también, las necesidades y expectativas con las que llegan a las escuelas, pero los une la esperanza de mejorar su calidad de vida y las de sus familias, continuar aprendiendo, acompañar a sus hijos en sus propios aprendizajes.

NUEVA PROPUESTA CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS. OPORTUNIDADES Y DESAFÍOS

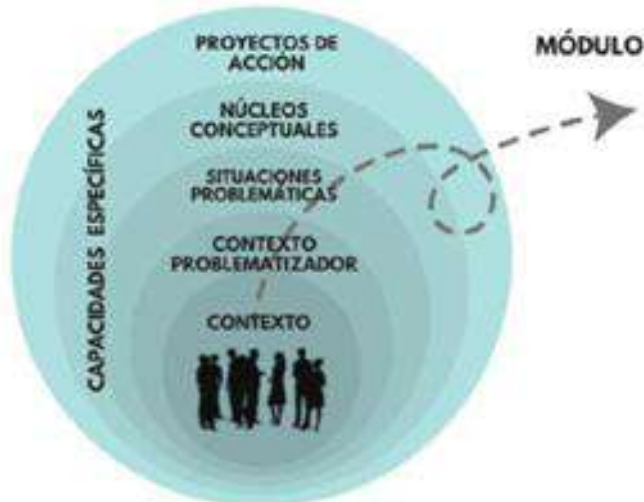
Haremos en lo que sigue una mirada, aunque no exhaustiva, de las particularidades que presenta el nuevo Diseño Curricular, (en adelante DC), para la Educación de Jóvenes, adultos y adultos mayores (en adelante EPJyAM), puesto en vigencia en 2022 en la Provincia de Buenos Aires, Argentina y en otras varias provincias,

que afirma sus bases en la convergencia de la educación popular y en la pedagogía territorial “porque ambas sostienen una propuesta emancipadora que dialoga con el trabajo, la justicia social, las políticas y prácticas inclusivas y el enfoque de derechos” (Diseño Curricular, 2022, p. 30). Se fundamenta en

La posición indelegable del Estado provincial que contribuye a garantizar el acceso y la restitución del derecho a la educación de personas jóvenes, adultas y adultas mayores, en respuesta a demandas históricas de esta modalidad educativa. Se enmarca en la perspectiva de educación permanente para personas jóvenes y adultas y el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Diseño Curricular, 2022, p. 8).

La propuesta político-pedagógica parte de considerar a la educación como herramienta privilegiada para transformar la sociedad, formar sentido crítico, construir solidaria y colectivamente una sociedad más justa, a la vez que plantea reconocer y validar los saberes contruidos a partir de la experiencia social, cultural y productiva de los estudiantes productores y portadores de conocimiento. Propone una escuela con participación democrática de todos los actores de la comunidad educativa, su apertura al resto de la comunidad y a diferentes organizaciones. Reafirma a la Educación Popular como aporte fundamental para la EPJA. Y reconoce a la Educación como un derecho que exige del Estado y sus instituciones, garantizarlo. Plantea la especificidad de la Modalidad, centrándose en el sujeto estudiante y su contexto sociocultural, valora y parte de sus saberes contruidos a lo largo de la vida y tiene como objetivo que el conocimiento le sea significativo y sea apropiado en un proceso colectivo y democrático que tenga como horizonte, transformar la realidad.

Figura 1 — Componentes de la nueva propuesta curricular



Fuente: Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires (2022).

SUJETOS HISTÓRICOS

Los estudiantes no deben asumirse como carentes de conocimiento, porque estando en el Mundo lo hacemos y nos hacemos en él (Freire, 2005), lo construimos colectivamente en un camino de práctica que nos da saber. Saber que se constituye en punto de partida desde donde ampliar, profundizar y complejizarlo. Desde esta perspectiva debemos pensar la práctica docente, conscientes del conocimiento del otro, nos convertiríamos en mediadores entre el saber cotidiano y el escolar, pero “alertas, humildes y científicamente competentes” (Freire, 2005), no se trata de *dar* conocimiento, sino de construirlo en diálogo con los que todos tenemos.

EL CONTEXTO

La propuesta de diseño curricular plantea que no hay sujetos sin contexto, ni pedagogía sin territorio, de modo que promueve

conocer la realidad concreta donde está la escuela y/o a la que pertenecen los estudiantes, porque no se puede abordar el conocimiento y la transformación de una realidad que se desconoce, con un sujeto que se desconoce, ni desde problemas que se ignoran. El conocimiento se piensa válido en tanto resulta significativo para los estudiantes, en tanto sirve para develar la complejidad de esos contextos y comprender por qué pasa lo que pasa. “Develar, entre otros aspectos, las formas ocultas de ejercicio del poder, y especialmente los mecanismos de poder más perversos, que actúan sobre la conformación de nuestros pensamientos” (Sirvent; Rigal, 2014).

Los seres humanos provenimos de un territorio con realidades de las que aprendemos, que siendo esencialmente sociales nos formamos “en una complejísima trama de vínculos y relaciones sociales” (Quiroga, 2014). Es el contexto, la realidad del sujeto, que, al vivirla, aprende y se constituye como tal, desarrollando matrices de aprendizaje.

Somos esencialmente no sólo seres sociales sino sujetos cognoscentes. Y somos también en cada aquí y ahora el punto de llegada de una historia social y vincular que puede ser caracterizada como una trayectoria de aprendizajes. Es en esa trayectoria en la que hemos ido construyendo un modelo interno o matriz de encuentro con lo real: hemos ido “aprendiendo a aprender” (Quiroga, 2014, p. 2).

PROBLEMATIZAR LA REALIDAD

“Es derecho del ser humano, crecer en su capacidad de problematizar la realidad y de generar nuevos conocimientos sobre la misma. Es el derecho a ser el artista y el científico de la vida cotidiana y en la vida cotidiana”.
Sirvent (2018, p. 15).

El Ambiente, las Culturas, la Educación Sexual Integral, el Trabajo y las Prácticas Ciudadanas son categorías planteadas en el diseño, que actúan como referencias y ejes transversales para

abordar el trabajo transdisciplinario que permita la comprensión de la realidad vivida, de manera integral y en su trama compleja.

En el diseño curricular puesto en práctica, estas categorías son generadoras de contextos problematizadores, que tienen como objetivo, direccionar la enseñanza hacia una lógica situada e integradora, centrada en el diálogo (círculos dialógicos conformados por directivos-docentes y estudiantes), la participación democrática y el involucramiento de todos los actores de la escuela, para pensar la realidad y definir colectivamente situaciones problemáticas que se abordarán para su estudio desde todas las disciplinas. Coincidimos con María Teresa Sirvent (2018, p. 15), en que

La emancipación de nuestro pensamiento se juega en la lucha por nuestro derecho a problematizar constantemente la realidad, por nuestro derecho a preguntar por qué las cosas son así y por qué no pueden ser de otra manera.

Es decir, esta es una instancia que promueve el trabajo colectivo en la escuela, supera la fragmentación del conocimiento promoviendo la mirada transdisciplinar y hace participantes a los estudiantes en la definición de problemas a estudiar, que surgen de las propias realidades del territorio que habitan.

Es necesario generar conocimiento sobre situaciones problemáticas que necesitan indagación; conocimiento científico sobre preguntas que demandan el instrumental de la ciencia para contestarlas; conocimiento científico que apunte la acción enfrentando las contradicciones sociales que nos ahoga; fortaleciendo los componentes de la resistencia y de la creación popular y modificando los componentes de formas naturalizadas de comportamientos cotidianos que fracturan y fragmentan la organización social (Sirvent, 2019, p. 4).

Promover la formulación de preguntas que problematicen la realidad se vuelve una oportunidad para recorrer el camino de la

investigación participante en el contexto escolar que involucra a todos los sujetos de la escuela. Siguiendo a Rigal y Sirvent (2014, p. 8),

Refieren a procesos de enseñanza y de aprendizaje grupales, para la producción, reelaboración y retroalimentación de conocimientos por el conjunto de actores participantes de la investigación, fundamentalmente a partir de su confrontación con la práctica, en la búsqueda de su transformación.

De modo que el conocimiento construido no solo es instrumental o práctico, no solo responde a la explicación y comprensión, sino que se vuelve promotor de conciencia social crítica y de oportunidades para los sujetos, de asumirse como transformadores de las condiciones que afectan la vida cotidiana (Sirvent; Rigal, 2014).

Para que se desarrollen procesos investigativos en torno a situaciones problemáticas definidas, se propone que los docentes acuerden núcleos conceptuales con los que trabajarán de manera transversal y colaborativa. El docente no trabaja solo ni aislado los contenidos de su materia, sino a partir de acuerdos con sus compañeros y en función de “nociones básicas” (no mínimas) en el sentido de **conocimiento de uso**, que permite al estudiante cuestionarse sobre los por qué de los hechos o fenómenos y le hace posible relacionar procesos inmediatos y mediatos (Lorenzatti, 2005, *apud* Diseño Curricular, 2022). Los Núcleos Conceptuales, resultan en una estructura teórico- metodológica que permite abordar, discutir, profundizar una problemática en particular desde las distintas disciplinas y áreas de conocimiento.

La integración de los saberes disciplinarios en función de problemas cotidianos que viven los sujetos en sus propios contextos, que buscan explicar, comprender y asumir la posibilidad de los cambios, dota de sentido a la enseñanza, al responder a los intereses y necesidades subjetivas u objetivas, sentidas o no, pero que atañe directamente a los sujetos de la educación de adultos. En tanto que “la construcción del conocimiento en estos sectores tiene

y mantiene una dinámica vital, porque el objeto no está afuera, ajeno, para ser conocido; está en el sujeto, con el sujeto, actuando conjuntamente en lo cotidiano” (Saleme, 1997, p. 138).

La organización curricular a partir de problemáticas alienta una mayor integración y conocimiento desde los problemas barriales, locales y la inserción de las y los estudiantes en proyectos y acciones concretas (Diseño Curricular, 2022). Esto significa también que cambia la relación jerárquica y de poder entre docentes-estudiantes, en tanto se supera la figura del docente que imparte saber ajeno y escindido del sujeto que aprende, docentes y estudiantes son parte de un proceso de problematización de la realidad y construcción de conocimientos que sirven a los grupos sociales de pertenencia de los alumnos. Para Freire, “experiencia como educador *con la gente*, usando *una educación dialógica y problematizadora*” (Mato, 2000, p. 254, énfasis del autor).

Traemos reflexiones en tal sentido, de Daniel Mato (2000), inspiradas en Pablo Freire, en tanto en el espacio escolar, áulico, deberíamos estudiar “con” el subalterno, sujeto de la educación de adultos, desde sus realidades y experiencias de vida con las que han construido saberes. Cómo no estudiar la pobreza, la violencia, los prejuicios, la marginación, los derechos humanos, el trabajo, el gatillo fácil, el patriarcado, las conquistas y el colonialismo, los problemas socioambientales, sin los estudiantes que viven y sufren cotidianamente estas realidades. Y adherimos a su convicción de “en vez de estudiar al “subalterno”, yo prefiero estudiar a los responsables de las injusticias sociales y poner este conocimiento a disposición de aquellos sujetos “subalternos” (Daniel Mato, 2000, p. 247, énfasis del autor).

ABORDAR LA INTERSECCIONALIDAD

Nos referiremos en este apartado a las estudiantes mujeres de nuestras escuelas de jóvenes y adultos, por entender que es, de todos, el grupo más vulnerable, en tanto su condición de mujer en una sociedad patriarcal. Porque observamos las razones por las que

abandonaron o abandonan sus estudios, además de las dificultades concretas que tienen para seguirlos.

Reconociendo su particular subalternización, la propuesta curricular intenta aportar una mirada crítica sobre “la sexualidad y las relaciones de género, sobre las prácticas cotidianas y el sistema de representaciones sociales [...] se propone analizar cómo el trabajo pedagógico en los centros educativos de la modalidad fortalece, tensiona o moviliza los prejuicios, los estereotipos patriarcales de género, la expresión de la afectividad, el ejercicio diferenciado de derechos y de cuidados” (Diseño Curricular, 2022). Se asume en el documento que “el género es una categoría explicativa que permite evidenciar las relaciones de desigualdad, dominación y de discriminación” y apela al concepto de interseccionalidad, “porque permite identificar múltiples jerarquías y modos en los que el género construye lugares diferenciados en las tramas sociales, históricas y culturales” (Diseño Curricular, 2022, p. 45).

ESTUDIAR CUANDO SE ES MUJER

Madres solas con hijos, mujeres que han sufrido violencia por parte de sus parejas, mujeres a las que se les dice “para qué estudiás a esta altura?”, o que no va a poder a esta edad, mujeres cuyas parejas no acompañan, no cuidan a los hijos para que pueda asistir a clases, se espera que haga y no desplace las tareas del hogar, les recriminan de manera cotidiana sus “desatenciones” a las tareas domésticas que, desde su perspectiva, una mujer debe realizar como prioridad y hasta de manera exclusiva. Mujeres que deben repartirse entre el trabajo fuera y dentro de la casa, el cuidado de los hijos y la escuela. Empleadas domésticas explotadas por otras mujeres... Las que abandonaron la escuela para trabajar fuera de la casa, o para cuidar a sus hermanos mientras sus madres lo hacían. Mujeres niñas y jóvenes, cuya asistencia a la escuela pasaba a segundo plano, porque era más importante que los hermanos varones estudiaran.

Por lo expresado, compartimos con Irma Arriagada (2006, p. 56) considerar

Otras dimensiones relacionadas con la pobreza, como, por ejemplo, las relaciones desiguales de poder en el hogar y los factores no económicos como la autoestima, el sentido de bienestar y el uso del tiempo libre [...] destaca el vínculo entre la pobreza y la negación del derecho de las mujeres a bienes productivos, al empleo digno y a la participación social y política (Arriagada, 2006 *apud* Cabrera, 2011, p. 56).

Compartimos relatos de mujeres que van a la escuela:

[...] tuve una infancia muy feliz, pero a los 13 años y como hija mayor con cuatro hermanos tuve que cuidarlos porque mi madre trabajaba, cuidarlos y atenderlos, a la más chiquita tenía que cambiarle los pañales y lavarlos, eran de gasa y chiripás, eso era lo peor para mí. Si lo hacía mal mi madre me pegaba, eso ocasionó heridas que cuestan cerrar...en la escuela primaria de Villa Cerrito me hacían la vida aún más difícil (Sandra A).

Empecé por tratar de ayudar a mi hijo, aparte para superarme yo porque me sentía frustrada, me sentía re mal y a veces sentía vergüenza... Y porque de repente no acordarme las tablas o no poder ayudarlo... Ante mi hijo, no ante los demás. Entonces empecé a estudiar [...].

Lo que pasa es que yo... fui criada sin madre y tuve una madrastra... Mi papá no tiene mucha educación digamos, no estudió y ella tampoco, entonces no se preocupaban mucho en la educación del otro obviamente [...].

Como extranjera me resultaba bastante difícil porque los profesores no tenían nada de paciencia y era que yo iba y la verdad que me trataban re mal... de una cierta forma como un prejuicio (Elis).

En estos testimonios se refleja en parte lo que Patricia Muñoz Cabrera (2011, p. 8) afirma en cuanto a que “las estructuras de

discriminación que desempoderan a las mujeres son múltiples y simultáneas: por razones de género, etnia, clase, edad, entre otras". En lo que vemos cotidianamente, se intersectan el género, la edad, la clase social y se suma en muchos casos, la identidad mapuche (raza-etnia). Así convergen múltiples mecanismos de discriminación (Crenshaw, 1989).

Sin embargo, la escuela, también opera como espacio de encuentro de realidades, diálogos y procesos de aprendizajes que no pasan solo por contenidos curriculares, sino de reconocimiento, autovaloración, procesos en los que se va recuperando el yo en un nosotras, en los que se empieza a cuestionar más o menos conscientemente lo dado.

Siendo una ama de casa de mediana edad con 5 hijos jóvenes y adolescentes "estaba buscando un cambio en mí, en mi persona, en mi personalidad. Y me parecía que eso (comenzar a cursar el secundario de adultos) iba a ser la ayuda para el cambio. Y de hecho lo fue, "crecí en conocimientos, en relaciones, en expectativas y en como veo el futuro. Cambió mi mentalidad [...]

Antes por ahí yo me ponía a discutir con él (marido) y eran esas discusiones sin sentido, solamente eran provocativas, verbales, que lastimaba nomás a la otra persona. Pero después, cuando empecé a estudiar, es como que empecé a usar otro vocabulario. Igual yo nunca fui maleducada ni esas cosas, pero él sí. Entonces, como que yo ya me empecé a defender de otra manera, usando más, digamos, la inteligencia y no ponerme a la par de él (Betina).

Lo expresado en los testimonios nos lleva a preguntar cuánto más preparada debe estar la escuela para abordar desde la perspectiva interseccional, la realidad de sus estudiantes mujeres y disidencias. Que sea propuesta por el nuevo diseño para la educación de adultos, resulta un gran avance, que se verá en la práctica, en lo cotidiano de la escuela si podemos asumirlo los docentes, generando los espacios de diálogo y apertura, confianza y respeto; creatividad y trabajo colaborativo en el marco de giros

necesarios y un nuevo posicionamiento epistemológico y metodológico.

APRENDER HACIENDO DESDE EL SABER CONSTRUIDO

El proceso de enseñanza y aprendizaje que se propone, se completa con la formulación de proyectos de acción, que consisten en el desarrollo de actividades que, partiendo del conocimiento, respondan a necesidades e intereses del contexto local, o según las problemáticas abordadas, se refieran a escalas provincial o nacional, pero significativas para los estudiantes. Estos proyectos, implican pensar el qué aprendemos y qué hacemos con lo que sabemos, cómo intervenimos y para qué. Son instancias que dan lugar a diversidad de acciones en las que se pongan en tensión lo dado con lo que debiera ser. Es en esa formación (en la acción) que se dan oportunidades de nuevos aprendizajes porque se movilizan saberes en torno a problemas concretos, realizando con otros un proyecto pensado colectivamente.

Pensar en el qué hacer, pone en juego saberes contruidos en procesos de concientización, que se profundizarían al plantear entre todos el qué hacemos, por qué, para qué, cómo, asumiendo que existen problemas que tienen causales y podemos intervenir. Esto es parte de la Investigación participante que busca en el ámbito escolar diversas formas de acción colectiva orientada a visibilizar, develar, comprender y accionar ante determinados problemas ¿Cómo hacerlo por ejemplo en el que identificamos con el grupo de las estudiantes mujeres? ¿cómo abordar la desigualdad, la violencia, desde la transdisciplinaridad? ¿Qué proyectos de acción generamos colectivamente, cómo articulamos la teoría con la práctica, en éste y en todos los casos?

CONOCIMIENTO PARA QUÉ

Esta forma de concebir la educación para jóvenes y adultos desde la perspectiva de la Educación Popular, ciertamente toma

distancia de lo que se venía haciendo en la Modalidad. Implica un acto de “justicia curricular”, esto es para Connell (2009), partir de los intereses de los menos favorecidos, lo que significa

Plantear los temas económicos desde la situación de los pobres, y no de los ricos. Establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres. Plantear las relaciones raciales y las cuestiones territoriales desde la perspectiva de los indígenas. Exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales... (Connell, 2009, p. 1).

Se proponen procesos formativos en los que los sujetos se reconozcan históricos, políticos, sociales y culturales, que participen en prácticas de expresión y comunicación como proceso de construcción creativa y solidaria tendiente a la igualdad. Que sean capaces de usar en forma crítica, creativa y responsable cualquier artefacto cultural que permita acceder, distribuir y transformar la información en conocimiento. Que puedan usar estrategias cognitivas y metacognitivas que posibiliten la construcción de conocimientos para analizar, comprender e intervenir en el entorno social, cultural y natural en el que están insertos. Que sean capaces de comprender y situarse en la complejidad de los contextos socioculturales propiciando un diálogo crítico y comprometido que promueva relaciones solidarias y de respeto en la diversidad (Diseño Curricular, 2022).

Tamaña propuesta pone en tensión lo que era y lo que se espera para la EPJAYAM, obliga a “recolocarnos” como dice Estela Quintar (2018), a los docentes en otra posición teórica, epistemológica y metodológica, un camino largo por recorrer, que implica estudio, formación y construcción colectiva. Nos pone sin dudas en la posición de aprendices que enseñan en relación a enseñantes que aprenden, estos estudiantes que llegan a las escuelas con mucho más que una carpeta a completar.

Dice Fals Borda (2008): “Sabemos que la educación, la información, la investigación y el trabajo científico y técnico actuales están diseñados ante todo para reforzar estructuras

injustas de poder”, y se pregunta: ¿Cómo vamos a favorecer la deconstrucción del desarrollismo y de otras tendencias y prácticas globalizantes que son adversas a los intereses populares? ¿Cómo vamos a poner límites a las tendencias entrópicas y autodestructivas del capitalismo? (Fals Borda, 2008, p. 9-10).

A este interrogante sumamos ¿cómo logramos construirnos como educadores que, comprometidos con las clases populares históricamente excluidas, cuestionen el sistema dominante y quieran emprender el camino de una educación contrahegemónica?

Es un reto que comienza con una política educativa que ha implementado, entendemos acertadamente, una propuesta curricular desde la perspectiva de la educación popular para la Modalidad de la educación de adultos. Aun con las limitaciones que el sistema educativo tiene, representa una oportunidad para aprender y transitar procesos formativos de todos los sujetos implicados, pero no será posible sin tomar distancia de lo instituido en el sistema educativo para revisar y promover prácticas pedagógicas permeables a los aportes de la Educación popular. Prácticas desde concepciones que definitivamente se conviertan en garantes de derechos, que partan de la idea freiriana de que la enseñanza es intersubjetividad, el ser humano una biografía, la sociedad una construcción colectiva y que la realidad puede cambiarse en beneficio de los históricamente excluidos.

Seguramente, con controversias, tensiones, resistencias, también esperanzas, voluntades, convicciones. Estaremos los docentes como dice Alfonso Torres (2009), “entre el adentro y el afuera, entre lo instituido y lo instituyente, entre lo conocido y lo inédito, entre lo determinado y lo indeterminado, pero con posibilidades para pensar, para imaginar, para construir nuevas realidades” (Torres Carrillo, 2009, p. 180).

REFERENCIA

ALTHUSSER, L. **Ideología y aparatos ideológicos del Estado.**

Tradução: Alberto J. Pla. Buenos Aires: Nueva Visión, 1998.

Disponível em: <https://archive.org/details/aparatos-ideologicos-de-estado>. Acesso em: 11 jul. 2025.

ARGENTINA. **Ley nº 24.195, de 14 de abril de 1993.** Ley Federal

de Educación. Estabelece os direitos, obrigações e garantias no

âmbito educacional, bem como a estrutura e organização do

Sistema Educativo Nacional. Boletín Oficial de la República

Argentina, Buenos Aires, 29 abr. 1993. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto>.

Acesso em: 13 jul. 2025.

CONNELL, R. W. **La justicia curricular.** Buenos Aires: Dirección

General de Cultura y Educación, Laboratório de Políticas

Públicas, 2009. Disponível em: https://postitulosecundaria.infed.edu.ar/archivos/repositorio/5000/5010/Connell_clase2.pdf. Acesso

em: 11 jul. 2025.

CRENSHAW, K. **Desmarginación de la intersección de raza y**

sexo: una crítica feminista negra de la doctrina

antidiscriminatoria, la teoría feminista y la política antirracista.

University of Chicago Legal Forum, v. 1989, art. 8, 1989.

Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>. Acesso em: 15 jul. 2025.

DE LA FARE, M. **Principales ideas, discusiones y producciones**

en educación de jóvenes y adultos en Argentina: aportes para

una reconstrucción histórica. Buenos Aires: Ministerio de

Educación de la Nación; DiNIECE, 2010.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

PROVINCIA DE BUENOS AIRES. **Diseño Curricular para el**

Nivel Secundario de la Educación de Jóvenes, Adultas y

Adultos, Adultas y Adultos Mayores. 2022. Disponível em:

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023->

02/Dise%C3%B1o%20Curricular%20para%20el%20Nivel%20Secundario%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20de%20J%C3%Bvenes%2C%20Adultas%20y%20Adultos%2C%20Adultas%20y%20Adultos%20Mayores_compressed.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

FALS BORDA, O. Orígenes universales y retos actuales de la IAP. **Peripecias**, nº 110, p. 20, 2008. Disponível em: <https://centrodocumentacion.psicosocial.net/wp-content/uploads/2004/01/Fals-Borda-Reflexiones-y-Conferencias-sobre-presente-y-futuro-de-la-IAP.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2025.

FREIRE, P. **Cartas a quien pretende enseñar**. 9. ed. México: Siglo XXI Editores, 2005.

GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales**: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Prefacio Peter McLaren. Madrid: Paidós España, M.E.C., 1990.

GIROUX, H. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Tradução de Graciela Morzade. **Buenos Aires**: Harvard Education Review, n. 3, 1983.

GUASTAVINO, F. L. L. La educación de jóvenes y adultos a partir de la ley nacional de educación: Aproximaciones a su historización. **XIV Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural**. Universidad Nacional de Rosario. Córdoba, 2017.

MATO, D. No “estudiar al subalterno”, sino estudiar con grupos sociales “subalternos” o, al menos, estudiar articulaciones hegemónicas de poder. **Desafíos**, v. 26, nº 1, p. 237–264, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.3210>. Acesso em: 11 jul. 2025.

MICHI, N; DI MATTEO, Á. J; VILA, D. Movimientos populares y procesos formativos. Polifonías. **Revista de Educación**, n. 1, p. 22-41, 2012. Disponível em: <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/3%20-%20Michi.pdf> Acesso em: 11 jul. 2025.

MONTESINOS, S. S. Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la Perspectiva de los Sujetos. **VI Jornadas de Sociología de la UNLP**. La Plata, 2010.

MUÑOZ CABRERA, P. **Violencias Interseccionales**. Central America Women's Network (CAWN), 2011.

NIKKEN, P. La protección de los derechos humanos: haciendo efectiva la progresividad de los derechos económicos, sociales y culturales. **Revista IIDH**, n. 52, San José, IIDH, p. 55–140, 2010.

PINEAU, P. **La escuela como máquina de educar**. ¿Por qué triunfó la escuela? Buenos Aires: Paidós, 2004.

PROVINCIA DE BUENOS AIRES. **Propuesta curricular para el nivel secundario de la educación de jóvenes, adultas y adultos, adultas y adultos mayores**. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación, 2022. Disponible en: <https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/propuesta-curricular-para-el-nivel-secundario-de-la-educacion-de-jovenes-adultas-y-adultos-adultas-y-adultos-mayores/>. Acceso en: 11 jul. 2025.

QUINTAR, E. La diversidad cultural en América Latina. Un problema ético político para la formación y la producción de conocimiento. **Paulo Freire**. Revista De Pedagogía Crítica, v. 19, p. 221-248, 2018. DOI: <https://doi.org/10.25074/pfr.v0i19.975>.

QUIROGA, A. **Matrices de aprendizaje**. Constitución del Sujeto en el proceso de Conocimiento. Buenos Aires: Ediciones 5, 2014.

RIGAL, L. **¿Otra reforma educativa como la de los 90?: reflexiones sobre el lugar del docente desde la sociología crítica de la educación**. 2017a. Maestría em Educación Popular de Adultos – Universidad Nacional de Luján, Argentina.

RIGAL, L. **El sentido de educar, críticas a los procesos de transformación educativa en Argentina dentro del marco Latinoamericano**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2004.

RIGAL, L. **Modernidad y postmodernidad en América Latina:** colonialidad del poder y homogeneización cultural. 2017b. Maestría em Educación Popular de Adultos – Universidad Nacional de Luján, Argentina. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/11OAobo83tvmDJRKWluu6aMFyapL_4Edm/view?ths=true. Acesso em: 15 jul. 2025.

RIVAS, D. J. Pedagogía de la dignidad de estar siendo: entrevista com Hugo Zemelman y Estela Quintar. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, v. 27, n. 1, p. 113–140, 2005. Conselho Editorial do CREFAL. Disponível em: <https://es.scribd.com/document/164305082/Pedagogia-de-la-dignidad-de-estar-siendo-Hugo-Zemelman-y-Estela-Quintar>. Acesso em: 15 jul. 2025.

RODRÍGUEZ, L. Educación de adultos y actualidad. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, v. 5, n. 5, maio 1996.

SALEME, M. B. **Decires**. 1997. Disponível em: <https://online.fliphtml5.com/zzanc/eezr/#p=1>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SIRVENT, M. T. De la educación popular a la investigación acción participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias. **Dilemas y debates**. IC, v. 5, nº 2, 2018. ISSN 2301–0118.

SIRVENT, M. T. La investigación social en Argentina y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos. **Cahiers des Amériques Latines** [En ligne], v. 42, 2003. Disponível em: <http://journals.openedition.org/cal/7172> Acesso em: jul. de 2025. DOI: <https://doi.org/10.4000/cal.7172>

SIRVENT, M. T. La investigación social en Argentina y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos. **Cahiers des Amériques Latines**, n. 42, p. 83, 2003. Publicado em ago. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/La_investigacion_social_en_Argentina_y_el_compromi.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

SIRVENT, M. T.; RIGAL, L. **La investigación acción participativa como un modo de hacer ciencia de lo social**. Universidad de Buenos Aires (UBA). Universidad Nacional de Jujuy, Argentina, 2014. Disponible em: <https://es.readkong.com/page/la-investigacion-accion-participativa-como-un-modo-de-hacer-2177944> Acceso em: jul. de 2025.

TORRES CARRILLO, A. **La educación popular, trayectoria y actualidad**. Bogotá: Editorial El Búho, 2016.

TORRES CARRILLO, A. Vigencia y perspectivas de la investigación participativa. **Mediaciones**, Bogotá, CO, v. 7, n. 9, p. 173–183, 2009. DOI: 10.26620/uniminuto.mediaciones.7.9.2009.173-183. Disponible em: <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/med/article/view/283>. Acceso em: 13 jul. 2025.

A EJA COMO PRÁTICA EMANCIPATÓRIA: PERSPECTIVAS CRÍTICAS E DIALÓGICAS NA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE

Thânia Maria Kaminski Jacon¹

Márcio Nonato Diniz Ferreira²

Paola Andressa Scortegagna³

INTRODUÇÃO

Em sociedades atravessadas por profundas assimetrias de poder, os sujeitos historicamente marginalizados enfrentam não apenas a negação de direitos básicos, mas também a exclusão simbólica e epistêmica que os mantêm à margem dos processos de participação social.

Destaca-se neste contexto a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que se refere a uma modalidade da Educação Básica voltada aos sujeitos que não ingressaram ou prosseguiram seus estudos nos níveis fundamental e médio em idade considerada própria, perfazendo-se como uma “educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996). O sujeito da EJA é representado por um público específico, de idade avançada e experiência de vida com muitas trajetórias, geralmente com uma família sob sua responsabilidade e integrante do mercado de trabalho, formal ou informal.

Como salientaram Paula e Oliveira (2011), é necessário o reconhecimento da realidade dessa modalidade para identificar suas particularidades, seus objetivos e os contextos que os atravessam, evitando práticas de natureza assistencialista e

¹ Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR (UEPG) thania.jacon20@gmail.com

² Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR (UEPG) mdinizsc@gmail.com

³ Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR (UEPG) paolascortegagna@uepg.br

implementando outras que estejam voltadas ao atendimento das demandas de seu público.

Nesta modalidade de ensino, destaca-se o diálogo como condição fundamental para o processo de educação libertadora, cuja força converge para uma educação permanente, como defendido pelo viés libertador de Paulo Freire. Por si só, o diálogo é transformador e deve ser tomado pelos sujeitos da EJA, educador e educando, como instrumento de luta em um ato de anúncio e denúncia de realidades que os desumanizam e os silenciam historicamente.

Nas palavras de Paulo Freire (2022, p. 141), o diálogo é

Uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

Transcende, nessa conjuntura relacional educacional, meramente o ato de falar e efetivar relações com o outro, na perspectiva de que o outro tem potencialidades para a transformação da sua realidade, em que a fé no homem é condição necessária para um diálogo verdadeiro. “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal” (Freire, 2021, p. 113).

Assim sendo, o compromisso da educação desenvolvida na EJA é dialógica, portanto, só é possível a dialogicidade se esta estiver banhada de amor, que é o ato de importar-se e comprometer-se verdadeiramente com a tarefa de educar. Neste sentido, “[...] a dialogicidade é uma exigência da natureza humana, de um lado; de outro, um reclamo da opção democrática do educador. No fundo não há *comunicação* sem dialogicidade e a

comunicação se acha no centro mesmo do fenômeno vital [...]” (Freire, 2019, p. 130, grifos do autor).

Realidade oposta ao antidiálogo é aquela que:

Implica uma relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrílico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Autossuficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados (Freire, 2022, p. 142, grifos do autor).

Diante disso, faz-se necessário que haja no contexto da educação, de modo geral, e na EJA de modo particular, uma pedagogia da comunicação para vencer-se o desamor acrílico do antidiálogo (Freire, 2022). Amor, humildade, fé, confiança, esperança e solidariedade são ingredientes necessários para a ação dialógica, categoria fundante da “educação como prática de liberdade”, que deve nortear a *práxis* dos educadores desta modalidade de ensino, bem como promover a participação crítica e transformadora do educando (Freire, 2022).

Nesta concepção, o diálogo não se resume a uma mera metodologia ou técnica, mas se efetiva enquanto experiência didática, centrada na máxima de que aprender é pronunciar a sua palavra (Brandão, 2019). Contexto pautado na EJA e legitimado por Paulo Freire em sua *práxis* de educação libertadora, ao participar e defender politicamente os movimentos sociais no Brasil e no exterior.

Nesse contexto, a EJA assume um papel fundamental, não como instrumento de reprodução de estruturas opressoras, mas como prática emancipatória orientada pela construção da consciência crítica. A pedagogia de Paulo Freire, ancorada na noção de diálogo e de conscientização, propõe uma ruptura de modelos educativos bancários, promovendo uma *práxis* transformadora que reconhece os educandos como agentes históricos em constante processo de humanização. Assim, a educação libertadora, pautada

nesta modalidade de ensino, configura-se como uma via para a superação das opressões, possibilitando a ressignificação das relações sociais, políticas e culturais no interior de uma sociedade em busca de justiça e de equidade para “[...] esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (Freire, 2021, s/p).

O capítulo em questão apresenta um estudo de natureza qualitativa, com delineamento de revisão bibliográfica narrativa. O *corpus* do trabalho foi composto por obras clássicas de Paulo Freire, produções acadêmicas sobre a EJA no Brasil e documentos normativos que embasam a legislação educacional brasileira. A seleção das fontes considerou sua relevância teórica, aderência à temática e contribuição para a compreensão crítica da EJA à luz da pedagogia freiriana.

A questão que motivou as discussões nesse capítulo foi saber de que maneira a pedagogia freiriana contribui para consolidar a EJA como uma prática emancipatória no Brasil? Com base nessa problematização, o capítulo apresenta, por meio de uma abordagem teórica e histórico-documental, as contribuições da pedagogia de Paulo Freire para a constituição da EJA como modalidade educativa crítica, dialógica e transformadora.

CONTEXTO HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DO EJA NO BRASIL

O primeiro censo populacional brasileiro foi realizado no ano de 1872. Ele retratou uma situação que chamou atenção especialmente dos intelectuais da época: a alta taxa de analfabetismo que imperava especialmente entre os populares. Essa preocupação desencadeou o interesse em movimentos que buscavam, exatamente, reverter esses dados⁴. É importante

⁴ Dados do IBGE revelam que, em 1872, 82,3% da população brasileira era considerada analfabeta. Para mais informações, acesse: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/33495-em-150-anos-conheca-a-historia-que-o-censo-conta>, acesso em 7 de abril de 2025.

destacar que o Brasil era uma monarquia e com a escravidão se fazendo presente.

Pode-se dizer que tais dados expuseram a gravidade da condição educacional da população jovem e adulta. Esse alerta deu início a diferentes movimentos que buscaram solucionar as questões do analfabetismo. O destaque acontece a partir de 1930 com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, ainda que o sistema de ensino se caracterizasse pelo autoritarismo e centralização.

De acordo com Di Pierro (2001), com a Revolução de 1930, o Ensino Técnico-Profissional é difundido em busca do aperfeiçoamento da mão de obra para a atuação na indústria e no comércio. A condição do analfabetismo no Brasil, contudo, ainda se sobressai. Assim, é fundada a Cruzada Nacional de Educação, em 1932, na tentativa de combater esse grande problema nacional.

Já na década de 1940, a preocupação com a educação e os índices de analfabetismo acontecem diante do atraso no desenvolvimento do país, que passa a ser associado à falta de conhecimento da população. Ainda que hoje essa associação seja entendida como um equívoco (outros fatores influenciam diretamente no desenvolvimento da nação), naquele período, esse entendimento foi crucial para que a Educação de Adultos (EDA) se tornasse uma política educacional.

Nesse momento, busca-se associar a educação de adultos à educação profissional e, em tal contexto, cria-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Após a Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) se envolve diretamente com a questão do analfabetismo e solicita que haja um esforço em massa para reverter essa situação. É dessa forma que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passa a integrar os diálogos e as ações nacionais em prol da alfabetização (Di Pierro, 2001).

As próximas duas décadas (entre 1940 e 1960) foram de avanços significativos em termos de propostas e de ações para reverter os índices de analfabetismo entre os jovens e adultos: seja

por meio de campanhas nacionais, seja mediante congressos em que se discutiam estratégias e objetivos. Entre as ações, destaca-se o Movimento de Educação de Base (MEB), inaugurado em 1961, por ter sido um movimento de cultura popular e sua vinculação com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), já que a influência da Igreja Católica Apostólica Romana ainda era um fator de destaque na educação nacional.

Em meio às discussões e ações (vale ressaltar que os índices de analfabetismo ainda eram preocupantes apesar do inegável avanço) as perspectivas eram muito boas, especialmente com a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), em 1964. Com o intuito de alfabetizar integralmente os jovens e adultos por meio da proposta de Paulo Freire, o movimento foi parado com o Golpe Militar.

É importante destacar que em 1961 acontece a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/1961, prevista na Constituição de 1934. Este período caracterizava-se ainda por uma tendência nacionalista que reforçava o modelo tradicional de educação e sofria fortes influências de organismos internacionais, o que também impactou diretamente no golpe que se delineava, ao menos, desde o início da década.

O que talvez seja o período mais marcante da trajetória nacional da EJA, dadas as significativas contribuições e o quanto reverbera no cenário mundial, é o período no qual se observa o auge da atuação de Paulo Freire.

A fundamentação teórico-prática de sua pedagogia o torna um expoente educacional dos mais importantes da contemporaneidade. Freire ganha maior visibilidade a partir de 1960, influenciando decisivamente movimentos sociais educacionais e culturais de forte repercussão, como o Movimento de Cultura Popular (MCP) e o próprio Movimento de Educação de Base (MEB). Um dos diferenciais de sua pedagogia para a liberdade é a emergência da conscientização das classes populares com a necessidade de participação ativa dos sujeitos envolvidos (Meneses, 2017).

Faz parte da base da pedagogia freiriana o reconhecimento e a valorização dos próprios sujeitos. Sua incansável luta para que as pessoas das classes populares acessassem a educação — inclusive por esse ser um direito do cidadão — se dá exatamente pelo entendimento de que todos compõem a sociedade. Na concepção de que a sociedade é democrática, torna-se inadmissível que haja sujeitos com privilégios diante de outros que, em diferentes aspectos, incluindo o educacional, acabam perecendo. Assim, somente a união entre os oprimidos pode levá-los à libertação mútua (Freire, 1974).

Certamente, o diferencial no pensamento de Paulo Freire seja o anseio para encontrar uma forma em que o sujeito conquiste algo além do acesso à educação. Esse acesso precisa possibilitar a conscientização a fim de que o analfabetismo político seja igualmente superado. Para ele,

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (Freire, 1974, p. 31)

Nesse processo, em vista do ser mais que uma transformação social, ressalta-se a importância da conscientização dos oprimidos, frente suas realidades, buscando, dessa forma, mecanismo de emancipação e de libertação. Para mudar essa condição, é fundamental na educação uma prática de liberdade. Paulo Freire foi um defensor dos saberes populares e da conscientização dos sujeitos inspirando diferentes ações e movimentos sociais.

De forma complementar, é necessário reconhecer os aportes teóricos de autores contemporâneos que analisam a EJA como

direito e como política pública em contextos de exclusão e de desigualdade. Miguel Arroyo (2005) enfatiza a EJA como espaço de afirmação dos sujeitos excluídos do processo escolar regular, enquanto Jaqueline Moll (2012) destaca a centralidade da EJA na promoção da justiça social. Tais perspectivas dialogam com a proposta freiriana, atualizando-a diante dos desafios do século XXI, como o avanço do neoliberalismo e a plataformização da educação.

A PRESENÇA DE PAULO FREIRE NOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO BRASIL

Paulo Freire, tendo como máxima a defesa da vida, convida-nos a lutar de forma humanizada pelas pessoas e pelo mundo. Defende, neste sentido, uma lógica da não neutralidade diante da realidade e do mundo que somos, vivemos e nos fazemos. Para “esperançar” e transformar uma lógica “antidialógica”, excludente e opressora propondo novos caminhos, tendo como percurso o diálogo, são necessárias a inclusão e a conscientização. A educação proposta e defendida por Paulo Freire representa uma forma de emancipação social, cuja base é a conscientização.

Como processo, a conscientização que possibilita a conquista de valores sociais não é repentina, mas uma construção. Isso se dá porque “o homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca de ser mais” é um sujeito que busca transformar a si, aos outros e à sociedade (Freire, 1974, p. 101). É importante ressaltar que o próprio Freire evidencia que ninguém se conscientiza sozinho. A conscientização é parte de um movimento dialético no qual se reflete junto a outros sujeitos e que é mediatizada por seus contextos e realidades.

Diante disso, a relação entre Paulo Freire e os movimentos sociais, com destaque ao Movimento de Cultura Popular (MCP), a Experiência de Angicos e o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) são muito próximos, estando frequentemente presente em suas reflexões e discussões. Freire se posiciona na defesa de que o oprimido está comprometido com essas instâncias populares e que

esse envolvimento faz parte de seu processo educacional, reverberando na transformação de sua realidade.

MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR (MCP)

Pela valorização da cultura popular e promoção da integração dos nordestinos no seu processo de libertação social, econômica, política e cultural Paulo Freire funda o MCP, em 13 de maio de 1960, junto a intelectuais, líderes operários, artistas e estudantes. O MCP foi organizado no Departamento de Formação da Cultura (FDC) e Departamento de Documentação e Informação (DDI), que teve Paulo Freire como Diretor da divisão de pesquisa (Freire, 2013).

Paulo Freire teve um papel fundamental na coordenação do Projeto de Educação de Adultos, que se desdobrava em outros programas e projetos, como Círculos e Centros de Cultura.

O primeiro Centro de Cultura foi instalado em 1961, no Poço da Panela: Círculo de Cultura Dona Olegarina. Circunstância feliz, pois a casa-sede do Centro pertencera a José Mariano e sua esposa Dona Olegarina, abolicionistas históricos que acolhiam, cuidavam e facilitavam a fuga e a alforria de escravos (Freire, 2013, p. 132).

Segundo Ana Maria Freire (2013), o Projeto dos Centros de Cultura, pensado por Paulo Freire, organizava-se em: Teleclube; Clube de leitura; Clube de pais; Clube de costura; Clube recreativo; Mecanismo estrutural do Centro de Cultura e Relação do conselho de direção com os Clubes.

Como educador progressista, o MCP marcou significativamente a atuação de Paulo Freire, foi nesse contexto socioeducacional que Freire destaca suas primeiras experiências públicas de seu método de alfabetização. Envolve-se de forma intensa nos dois primeiros anos de atividades do MCP. Afasta-se para dedicar-se à formação e ao funcionamento do Serviço de Extensão (SEC) da Universidade do Recife (PE) (Freire, 2013).

EXPERIÊNCIA DE ANGICOS/RN

O Secretário da Educação do Estado do Rio Grande do Norte, Calazans Fernandes, a pedido do então governador Aluizio Alves, procurou Paulo Freire em 1963 e solicitou sua ajuda frente à realidade do alto índice de analfabetismo entre adultos no estado. Em Natal, Freire participou de uma reunião com lideranças universitárias e o secretário, na ocasião, tratou de questões acerca da experiência-piloto em Angicos (Freire, 2021a).

A experiência realizada com êxito ocorreu com um número considerável de alfabetizandas e alfabetizandos. Como relata Freire (2021a, p. 223), “Tivemos trezentos educandos em Angicos, alfabetizandas e alfabetizandos, distribuídos entre quinze círculos de cultura instalados em salas de escola ou de casas da cidade”.

Lyra (1996, p. 19-20) *apud* Streck (2019, p. 46) nos situa Angicos por meio de seu verbete no Dicionário Paulo Freire.

Angicos é uma cidadezinha no sertão, bem no meio do Rio Grande do Norte, à margem esquerda do rio Pataxó (os bandeirantes chegaram lá), na beirada dos trilhos da Sampaio Correia. Uma igreja, uma estaçãozinha, dois açudes, a cadeia velha, o cemitério, o grupo escolar muito velho, o colégio dos padres, o Mercado Municipal, coletoria, agência dos Correios, a pracinha calçada defronte da igreja e mais a rua principal, seis ou sete ruazinhas, e só. O cinema é o da igreja, campo de futebol não havia, a luz elétrica era de motor a gasolina, só ligava quando estava escuro, desligava às dez, quando não desligava por defeito do motor, a eram dias e dias de vela e lampião.

No mapa é um pontinho bem pequeno, a 5°39'46" de latitude Sul e 36°36'18 de longitude Oeste de Greenwich. Uma cidadezinha com um coeficiente de mortalidade infantil de assustar estatística: em 1960 morreram seiscentas de cada mil crianças que nasceram. O coeficiente de natalidade era 75. Lá eles tinham um médico, um farmacêutico, um posto de saúde e até linha telefônica para Açu (que quase nunca funcionava). A temperatura média ainda é a mesma, 29º à sombra.

Foram as dezesseis palavras geradoras, retiradas da realidade social e linguística da população de Angicos, intitulada de Pesquisa do universo vocabular, chamada mais adiante de Temática (Freire, 2013). Por meio das escolhas das palavras geradoras, que se transformaram em temas geradores para os círculos de cultura, verificou-se a politização do ato educativo, que reforça que nenhuma ação humana é neutra, sobretudo, o ato de educar.

Figura 1 — Paulo Freire ao fundo, à direita, com um grupo de alfabetizandos em Angicos (1963)



Fonte: As 40 horas de Angicos (1963).

Na experiência de Angicos, identifica-se aspectos ligados à humanização, contrapondo-se à educação bancária. Com a finalidade de ler o mundo para transformá-lo, Freire defende a promoção da igualdade, o respeito às diferenças e a construção do ser mais para um anúncio de uma educação humanizada, que possibilite a transformação social, individual e coletiva da sociedade em contraponto a uma educação bancária e mecanicista.

A experiência de Angicos utilizava o método propagado por Paulo Freire, que tinha como base as vivências culturais dos alfabetizandos.

[...] a proposta era realizar um processo de alfabetização em 40 horas de trabalho com os educandos, no qual se realizava a leitura da palavra, reconheciam-se os fonemas e as sílabas ao mesmo tempo em que se estabeleciam as relações com a sociedade e o universo de vida dos educandos (Castelli Jr., 2024, p. 33).

A pequena cidade de Angicos, hoje com uma população de aproximadamente 11.000 habitantes, tornou-se um lugar emblemático, de uma experiência de alfabetização revolucionária de adultos, por meio de um convênio entre o estado do Rio Grande do Norte e o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (Streck, 2019). A ação contou com 380 alunos matriculados, dos quais 300 aprenderam a ler e escrever em curto prazo (Arelaro; Cabral, 2019).

PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA)

Paulo Freire em 1963 é convidado pelo Ministro da Educação, Paulo de Tarso Santos, para coordenar o PNA, que buscava por meio da politização alfabetizar 5 milhões de brasileiros (Arelaro; Cabral, 2019). Com a portaria do Ministério da Educação e Cultura (MEC) nº 195, em 18 de julho de 1963, Paulo Freire é indicado como presidente e designado como integrante da Comissão de Cultura Popular.

Em 21 de janeiro de 1964, por meio do Decreto n.º 53.465 é instituído o Programa Nacional de Alfabetização. Com a proposta do PNA, buscava-se desenvolver uma consciência crítica para as camadas populares sob seus direitos, bem como a urgente necessidade de transformação social. Porém, o programa não obteve a adesão das classes dominantes, que, desde o princípio, mostraram-se contra (Freire, 2013).

Na conjuntura de indignação com os movimentos populares e da imersão do povo no cenário político, houve uma articulação da direita brasileira com as Forças Armadas Nacional para deflagrar o golpe de Estado de 1º de abril de 1964, afastando o presidente João Goulart e todos os anseios da esquerda. Essa postura de

autoritarismo que vigorou no Brasil impactou na alfabetização das camadas populares de diferentes maneiras. A primeira delas, com o Decreto nº 53.886, de 14 de abril de 1964, que revogou o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura (Freire, 2013, p. 150). O golpe civil-militar de 1964 instaurou no Brasil um regime autoritário que, ao suprimir liberdades democráticas, impôs severas restrições à participação política e à circulação de ideias críticas, sobretudo no campo educacional.

Nesse contexto, iniciativas voltadas à alfabetização de jovens e adultos — que ganhavam força e visibilidade em diversas regiões do país, especialmente sob a inspiração das propostas de Paulo Freire — foram abruptamente interrompidas, sob a alegação de representarem uma ameaça à ordem vigente. A pedagogia freireana, fundamentada no diálogo, na problematização da realidade e na valorização do saber popular, contrastava de forma radical com o ideário autoritário do regime, que visava à homogeneização ideológica e à manutenção das hierarquias sociais. O fechamento dos Círculos de Cultura, a criminalização de práticas educativas emancipatórias e a perseguição aos educadores envolvidos nesse processo, evidenciam o quanto a educação crítica era percebida como subversiva por um Estado que temia o despertar da consciência popular.

Assim, o silenciamento das campanhas de alfabetização de adultos revela não apenas a repressão a um projeto educacional inovador, mas a negação do direito à palavra e à autonomia dos sujeitos historicamente oprimidos. Essa nova realidade impacta diretamente no destino da educação de jovens e adultos no país.

A PERSPECTIVA DIALÓGICA DE PAULO FREIRE PARA A EJA

Freire (2002) entendia que a transformação social transcende às paredes da sala de aula; ela se estende a todos os espaços, vivências e contextos em que a aprendizagem acontece, realidade que vem de encontro à modalidade da EJA mediante o (con)textos de seus sujeitos, jovens e adultos vinculados à várias pessoas e realidades.

Essa visão integradora e humanizadora do aprendizado nos lembra da importância de construir um ambiente educacional colaborativo, no qual cada voz é ouvida e cada contribuição tem valor.

Em sua prática de educação libertadora, Freire se mostrava um estudioso conectivo, dialógico, em reflexão constante sobre a realidade, sempre a esperar a conscientização dos sujeitos e a transformação de si, do outro e da sociedade. Com esse tripé — si mesmo, o outro e a sociedade — fundamenta sua teoria que propõem uma concepção ontológica, epistêmica e metodológica do sujeito historicizado. A concepção ontológica refere-se à percepção do sujeito e sua realidade. O sujeito é visto em uma realidade histórica, corporificada e social, aspectos consolidados por meio do diálogo, para Paulo Freire o sujeito é dialógico, em busca do ser mais.

Nesta conjuntura, o diálogo é condição fundamental da existência humana e por sua força perpassa o caminho forjado pela educação humanizadora e libertadora freireana. Como condição humana o diálogo se estabelece pela vocação ontológica do ser mais. Como situação gnosiológica o diálogo é transformador e deve ser tomado pelo sujeito, como instrumento de luta em um ato de coragem e amor.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor. Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava

proibido. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo (Freire, 2021, p. 110-111).

Percorrendo o caminho da ação dialógica e perpassando as relações de confiança, de possibilidade e de transcendência, Freire faz referência ao fato de que a própria natureza da pessoa é o diálogo. Segundo ele, a relação dos sujeitos deve se consolidar em função da dialogicidade que estimule a curiosidade epistemológica do ser, que reconhece a sua incompletude e inacabamento. Tal perspectiva está balizada por comunhão e coletividade, em que todos são corresponsáveis uns pelos outros, endereçados ao mundo para transformá-lo e humanizá-lo.

Como assevera a dialogicidade é a prática do diálogo radical, que mantém viva a dialeticidade entre ação e reflexão. Essa prática dialógica e dialética da nossa vida concreta é uma exigência primordial do ser humano por ser a própria vocação de nossa espécie radicalmente aberta ao mundo e, por isso mesmo, é histórica, incompleta e sedenta de humanização. É pelo diálogo, que implica uma atitude de vida, que os homens e mulheres constroem um mundo mais humano, refazendo o que já existe e projetando um futuro que está por realizar-se (Zitkoski, 2010, p. 20).

Realidade em que a transformação não se dá apenas pela fala, visto que no diálogo em Freire se destaca a dualidade do espaço de voz e de escuta qualificada na construção de práticas justas, igualitárias, democráticas, humanistas e progressistas.

Na perspectiva freireana, o diálogo não se configura como uma prática pedagógica isenta da responsabilidade pela mediação e transmissão de conteúdo, mas, como base para a construção de uma relação horizontal entre educador e educando, ancorada em processos colaborativos de aprendizagem. Assim, a pedagogia de Paulo Freire pressupõe uma educação popular e inclusiva, voltada à formação de uma consciência crítica e ampliada, capaz de promover a leitura reflexiva e transformadora da realidade social.

A EJA não pode ser entendida apenas como um segmento de escolarização que visa a reparar oportunidades outrora cerceadas, mas enquanto oportunidade de construção de conhecimentos que objetivam a mudança do sujeito e a transformação do meio, constituindo-se como alicerce fundamental para a transformação social, na medida em que se articula de forma intrínseca às dinâmicas concretas da realidade vivida.

Trata-se de um processo formativo que além de contribuir para a melhoria da qualidade de vida de seus sujeitos isoladamente, também promove a emancipação social de maneira coletiva ao possibilitar o acesso crítico ao conhecimento e às estruturas institucionais. Ao favorecer a inserção dos sujeitos nos espaços formais da sociedade, a educação potencializa a mobilidade social e fortalece o exercício da cidadania plena.

A comunicação estabelecida entre educador e educando, mediada pelo diálogo e pelo compartilhamento de experiências, constitui-se como um caminho para a construção de uma participação crítica e responsável no processo educativo. O diálogo, nesse contexto, representa o reconhecimento do outro enquanto sujeito de direitos, fundamentado no respeito à sua dignidade — condição essencial para o exercício da democracia, enquanto valor estruturante das relações humanas e sociais. Nesse sentido, “[...] O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro [...]” (Freire, 2021b, p.12).

No aspecto epistemológico, ou seja, da teoria de conhecimento, Freire destaca que há várias formas de conhecimentos, por isso, em toda sua obra é enfático em reforçar que o sujeito é histórico, hierárquico e inacabado, reforçando que há sempre algo a ser conhecido por este e construído na história.

Um sujeito sempre acessível, inacabado, inconcluso e transformador em sua epistemologia refuta que o sujeito sempre conhece alguma coisa, mas não conhece tudo, e o fato de não conhecer tudo, não o faz passivo de autojulgar-se, ao contrário, deve-se ter consciência sobre isso e não julgamento.

A minha primeira preocupação quando, como educador, me pergunto em torno da prática educativa, que histórica, não pode estar alheia às condições concretas do tempo-espaço em que se dá, tem que ver fundamentalmente com a maneira como venho entendendo a nossa presença – a dos seres humanos – no mundo. As nossas relações com a História e a Cultura. Se somos seres determinados ou simplesmente condicionados, capazes, porém, de, reconhecendo não só o condicionamento mas sua força, ir além dele. Se estamos sendo seres da pura adaptação à realidade, miméticos ou se, pelo contrário, atuantes, curiosos, capazes de correr riscos, transformadores, terminamos por nos tornar aptos para intervir no mundo, mais do que puramente a ele nos acomodar (Freire, 2021c, p. 105).

No que tange à sua metodologia, esta deve ter uma coerência em sua epistemologia e ontologia, com destaque para o processo dialógico transformador das pessoas e do mundo, que perpassa diálogos que chegam em um denominador comum. Diálogo que, para Freire, é sempre espaço de tensão e conflito, que visa a uma aprendizagem dos sujeitos por meio das discordâncias e contradições, em uma perspectiva problematizadora.

Para Paulo Freire (2021, p. 108), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Nessa perspectiva, ao dizer a sua palavra verdadeira, que é trabalho, que é *práxis* o homem modifica sua realidade, a transforma, a liberta, a (re)constrói (Freire, 2021).

Por considerar o homem como ser histórico, inconcluso e consciente do seu inacabamento, a esperança intrínseca à natureza do ser humano é ontológica, em que a esperança leva os humanos para movimentos de busca, como ímpeto natural. Seu contrário é a desesperança que imobiliza, paralisa, não é inata aos seres. Ela representa a distorção da necessidade ontológica que, por circunstâncias, ao negar a esperança, pode tornar os seres desesperançados.

Este estudo, por concentrar-se exclusivamente em revisão teórica, ancorada no pensamento freiriano, apresenta como limitação a ausência de análise empírica em contextos concretos da

EJA. Além disso, a centralidade em um único referencial teórico, ainda que coerente com os objetivos, restringe a diversidade de olhares interpretativos. Sugere-se, como desdobramento, que futuras investigações articulem os fundamentos freirianos com experiências pedagógicas em andamento, analisando seus impactos na formação crítica dos sujeitos da EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das múltiplas formas de exclusão que persistem nas estruturas sociais contemporâneas, a educação assume um papel estratégico na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Longe de ser um processo neutro ou meramente técnico, a prática educativa é atravessada por dimensões éticas, políticas e históricas que exigem o reconhecimento do educando como sujeito ativo de sua própria formação. Nessa perspectiva, a educação não se limita à transmissão de conteúdo, mas se configura como um espaço de escuta, de trocas e de construção coletiva do conhecimento.

Por intermédio da pedagogia do diálogo, conforme proposto por Paulo Freire, o processo educativo passa a ser compreendido como uma prática de liberdade, cuja intencionalidade emancipadora reside na possibilidade de leitura crítica do mundo e de intervenção consciente na realidade. O diálogo, mais do que um método, constitui-se como princípio ontológico da relação pedagógica, rompendo com a lógica verticalizada da educação bancária e promovendo a horizontalidade entre educadores e educandos. É nesse encontro dialógico que se funda a *práxis* transformadora, na qual a reflexão e a ação caminham juntas em direção à superação das opressões.

Conclui-se, portanto, que a educação presente na EJA, necessita ser dialógica, crítica e comprometida com a emancipação humana, como condição indispensável para a efetivação de processos de transformação social. Ao fomentar a autonomia, a consciência crítica e a participação ativa dos sujeitos, a educação

deixa de ser instrumento de adaptação e torna-se um potente meio de (re)invenção do mundo. Cabe, então, a todos os envolvidos com a prática educativa o compromisso ético-político de cultivar experiências pedagógicas que favoreçam o diálogo, a escuta e a construção coletiva de sentidos, como caminhos possíveis para uma sociedade mais equitativa, plural e democrática.

A consolidação de uma EJA dialógica, crítica e libertadora exige, por conseguinte, políticas públicas comprometidas com os direitos educacionais dos sujeitos historicamente excluídos. Recomenda-se que as práticas pedagógicas nessa modalidade sejam permanentemente formativas, voltadas à autonomia dos educandos e articuladas às suas realidades sociais. Ademais, torna-se essencial que as redes públicas de ensino invistam na formação docente continuada com base em fundamentos freirianos, possibilitando que o ato de ensinar e aprender se configure como verdadeira *práxis* transformadora.

REFERÊNCIAS

ARELARO, L. R. G.; CABRAL, Maria, R. M. Paulo Freire: por uma teoria e práxis transformadora. *In*: BOTO, Carla. **Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados [online]**. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 269-273. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fjnhs/pdf/boto-9786558240273.pdf>. Acesso: 13 de abril de 2025.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

AS 40 HORAS DE ANGICOS. Paulo Freire e sua experiência no RN. Memória Histórica Potiguar, 1963. Disponível em: <https://www.dhnet.org.br/educar/40horas/imagens.htm>. Acesso em: 13 de abril de 2025.

BRANDÃO, C. R.. Método Paulo Freire. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. – 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 313-314.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394 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: 5 maio 2025.

CASTELLI Jr., R. **Educação de jovens e adultos**: das concepções à sala de aula. São Paulo, Contexto, 2024.

DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321 - 337, jul/dez. 2001.

FREIRE, A. M. F. **Uma História de Vida**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 12 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: Reflexões sobre minha vida e minha práxis. 4 ed. São Paulo, Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do Oprimido. 28 ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 82 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 84.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

MENESES, J. P. D. **O movimento de educação de base no período de 1961 - 1964**: qual a perspectiva de direitos humanos? 2017. 221f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2017.

MOLL, J. Educação de jovens e adultos como direito: desafios contemporâneos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 9–24, jul./dez. 2012.

PAULA, C. R.; OLIVEIRA, M. C. **Educação de jovens e adultos**: educação ao longo da vida. Curitiba: Ibpex, 2011.

STRECK, D. R.: Angicos. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

ZITKOSKI, J. J. **Paulo Freire & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE REGULAÇÃO E EMANCIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA AMÉRICA LATINA

Sônia Maria Alves de Oliveira Reis¹

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando a prática de hoje ou de ontem, que se pode pensar a próxima prática. (Freire, 1998, p. 43).

INTRODUÇÃO

A reflexão que apresentamos é parte dos estudos realizados no Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE)² desde o ano de 2007 até a presente data. Essa investigação tem como finalidade analisar se há ou não *tensão* entre as práticas pedagógicas *emancipatórias* e *regulatórias* ao se “converter” a Educação de Jovens e Adultos (EJA), herdeira da tradição da educação popular na América Latina, em educação escolarizada. Buscamos verificar ainda em que medida essa tensão é percebida pelos (as) estudantes da EJA e responde pela continuidade ou não dos estudos por parte deles (as). A compreensão dos dados fundamenta-se nos pressupostos da abordagem qualitativa. Do ponto de vista técnico-metodológico, utilizamos pesquisa bibliográfica e entrevistas.

A primeira parte deste estudo se dedica analisar a produção de conhecimento numa perspectiva de superação da tensão entre os processos de emancipação e de regulação na Educação de Jovens e Adultos, herdeira da Educação Popular. Em seguida, detém-se na

¹ Universidade do Estado da Bahia

² O NEPE está cadastrado no Diretório de Grupo de Pesquisa do CNPq desde 2004.

recuperação de elementos da memória em torno da ideia de colonialidade e a superação da mesma na e com a educação, a partir das contribuições de Paulo Freire.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TENSÃO ENTRE OS PROCESSOS DE REGULAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

Uma das razões pelas quais cremos que é possível enxergar, na EJA, uma tensão latente no que se refere aos processos de regulação e de emancipação, diz respeito a sua própria origem. A EJA é herdeira da tradição de educação popular na América Latina, cuja matriz orientadora traz consigo elementos *libertários* e pouco expostos a normas e regulamentações, enquanto a proposição de escolarização é necessariamente reguladora. Identificamos, então, que, “[...] quando se focalizam os processos de escolarização de jovens e adultos, o cânone da escola regular, com seus tempos e espaços rigidamente delimitados, imediatamente se apresenta como problemático” (Di Pierro; Jóia; Ribeiro 2001, p. 58).

Nesse sentido, entendemos que a perspectiva orientadora da EJA implementada pela escola regular vem da educação não-formal, ligada aos movimentos populares latino americano, portanto, em princípio, mais ligada a tendências *emancipatórias* tanto no ideário quanto na estruturação. No caso brasileiro, os Círculos de Cultura, organizados por Paulo Freire nos anos 1960, são exemplo emblemático, dessa realidade. Entretanto, ao se transformar em uma política pública, que tem em seu cerne um processo de escolarização, a EJA passa, necessariamente, a ser regrada e normatizada com marcos reguladores que se diferem dos elementos reguladores da experiência da educação popular.

Nesse contexto, a tradição da atuação da EJA no movimento popular latino americano sempre foi mais ampla que o processo de escolarização a que tem sido submetida. Essa educação de adultos não se reduzia à mera transmissão de conteúdo, mas dizia respeito aos processos educativos amplos relacionados à formação humana, à dialogicidade, com respeito pelo saber do educando. Portanto,

tendo em vista a natureza política do ato educativo, preocupava-se com a valorização da leitura de mundo, que, antecede a leitura da palavra feita, pelo sujeito jovem e adulto, como sempre deixou muito claro o educador Paulo Freire (1998).

À medida que essa modalidade de ensino passa a ser oferecida em escolas, toda a carga de regulação própria da escola passa a fazer parte da Educação de Jovens e Adultos. O funcionamento da EJA em escola procura, então, colocar em diálogo duas tradições: a tradição da educação popular, ligada ao conhecimento como saber popular, como emancipação, e a tradição dos sistemas educativos, que se atêm a regras e normas reguladoras dos corpos, tempos e espaços não considerando os sujeitos. O problema não são os elementos reguladores, mas o perigo que eles sobreponham às necessidades e motivações dos sujeitos a ponto de subjugá-las e mesmo pôr fim a elas.

De acordo com Haddad (2007, p.17),

um outro sinal dessa nova forma de fazer EJA surge na tensão entre flexibilização e institucionalização desta modalidade de ensino. Com o reconhecimento do direito à educação de jovens e adultos como oferta pública, a tensão entre uma institucionalização, por meio do modelo de ensino regular acelerado, e a criação de outro modelo que busque flexibilização, inspirada nas orientações da Educação Popular, é característica permanente desta busca por um caminho próprio de se fazer EJA. A luta pelo direito à escola revela características no imaginário da população e dos educadores que se espelham na escola regular de Ensino Fundamental voltada para o ensino de crianças e adolescentes. O desafio pela constituição de um modelo de atendimento próprio passa pelo questionamento da escola tradicional, sem deixar de lado seus acertos e os achados.

Apontaria, ainda, como causa dessa tensão que identificamos como presente na EJA o modo de fazer política pública em educação. No caso brasileiro, o Estado, como gestor das políticas educacionais, tem estabelecido tais políticas de forma endógena, envolvendo, em sua elaboração, a cúpula do Ministério da

Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. A estrutura desse *sistema* é hierarquizada, verticalizada. Há um *lugar* onde se estabelece o ordenamento das prioridades, onde se decidem quais necessidades e interesses serão atendidos. Aos demais envolvidos – professores, alunos e funcionários da escola – compete cumprir as determinações legais.

Em contraposição a essa característica da política pública observada, Arroyo propõe para que educação e formação de adultos tenham como referência, o modelo de educação popular (Arroyo, 2006). Mas, quais são os traços mais ricos do perfil desses jovens e adultos que não devem ser perdidos? Para ele, o estudo realizado por Fávero (2006), sobre o processo da EJA nas décadas de 1960 e 1970, baseado no movimento de educação popular do MEB, é uma expressão dessa dinâmica emancipatória. Arroyo assinala que “a EJA nunca foi algo exclusivamente do governo ou do sistema educacional, pelo contrário sempre se espalhou pela sociedade. A EJA sempre fez parte da dinâmica mais emancipatória. [...] se vincula muito mais aos processos de emancipação do que aos de regulação” (2006, p.19).

Nessa dinâmica, o autor sugere que “a sociedade assuma a EJA, que o governo e o sistema escolar somem e legitimem politicamente essa dinâmica emancipatória que vem da tradição da EJA” (2006, p.19). Ele ressalta que a educação dos jovens e adultos é obra dos próprios adultos e impregnada de uma concepção de caráter emancipatório. Dessa forma, o autor não concebe que o futuro da EJA, entendida como educação popular, possa ser a tutela e a iniciativa do Estado. Nessa direção, ele argumenta que *seria uma contradição nos seus próprios termos*. O Poder Público pode e deve oferecer aos jovens e adultos uma educação de qualidade, o que se precisa definir é que tipo de escola ela deve ser desenvolvida, com que configuração e como aproximar concepções pedagógicas. Nessa perspectiva, concordamos com Arroyo (2005, p. 47) quando diz:

A EJA tem a aprender com a pluralidade de propostas de inovação educativa que vem acontecendo no sistema escolar, assim como tem

muito a aprender com os corajosos esforços que vêm acontecendo na pluralidade de frentes onde se tenta, com seriedade, garantir o direito à educação, ao conhecimento, à cultura dos jovens e adultos populares. O clima para esse diálogo é hoje propício.

Aprofundando a reflexão acerca das tensões entre o processo de emancipação e regulação na EJA, apoiamo-nos em Haddad (2007, p.18). Esse autor chama a atenção para os seguintes fatos: por um lado, há uma forte necessidade de formalização de processos dentro do sistema de ensino, currículos, formação de professores, certificações, estruturas; por outro, há forte tensão para flexibilização no tempo e no espaço, na forma de organização de currículo, na frequência e no diálogo com o aluno e o mundo fora da escola. Para Haddad (2007), as polarizações no campo da regulação e da emancipação nem sempre ocorrem de forma clara, pois são afetadas por inúmeras mediações.

Ainda conforme Haddad, há aqueles que desconfiam que a escolarização, como espelho da escola atual, seja a morte do sentido político e pedagógico para a EJA. Mas, ao mesmo tempo, há os defensores de processos formais que garantam conteúdos e atitudes voltadas à formação de qualidade do trabalhador, visando a dar seguimento na carreira escolar como forma exemplar e estratégica de conquista de direitos. O trecho abaixo mostra a presença desse aspecto destacado:

O foco no aluno vem acompanhado de uma tendência a supervalorizar os conhecimentos que ele já traz, de modo que, na verdade, poucos professores conseguem, a partir desse conhecimento, avançar no sentido de propor diálogos com outras práticas culturais. O que tem ocorrido é que o senso comum, as prenoções sobre certos conteúdos que o aluno já traz têm sido o ponto de partida e o ponto de chegada. Muitas vezes nem se problematiza esse conhecimento prévio, pois ao corroborá-lo por respeito à cultura e vivência do aluno, esse saber não é submetido a maiores questionamentos. (Simões; Eiterer, 2005, p.173)

Reportando à entrevista realizada por Reis (2009), o diálogo entre a educação popular (EJA) e o sistema escolar (ensino regular noturno de EJA), assinalou uma coordenadora, que mais do que um instrumento pedagógico, é uma necessidade humana. Segundo essa entrevistada, muitas vezes as tentativas de aproximação entre educação popular e sistema escolar são regadas de estranhamento, desconfiança, disputa. Entretanto, ela destaca, o sistema escolar assume mais alto prestígio do que a educação popular.

Diferentemente da posição de Haddad, ao comparar as duas vertentes - educação popular (EJA) e sistema escolar (ensino regular noturno) – essa entrevistada considera que os órgãos oficiais supervalorizam os indicadores de regulação, como, por exemplo: as normas que regem a ação educativa; a cultura instituída que define padrões e condutas; o rol de competências que se espera dos educadores; o padrão de excelência que define as práticas educativas e indica o grau de produtividade dos sujeitos.

Concluimos, pois, que ela percebe a vertente emancipação vinculada mais a processos do que a produtos, identificando-se com as mediações, os valores e os compromissos que o educador expressa na sua prática docente. Enfatizou, em seu depoimento, que atitudes emancipatórias também exigem conhecimentos acadêmicos, pesquisas, saberes curriculares, saberes da experiência, compromisso político, competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer, que extrapolem a reprodução e a transmissão.

Desse modo, aceitar que as concepções de todos e as científicas possam conviver na vida cotidiana das pessoas é importante e reforça a visão de que o conhecimento prévio e as vivências dos alunos jovens e adultos devem ser respeitados e de que só se aprende algo novo a partir de algo conhecido, embora seja necessário repensá-lo, no sentido de tornar-se consciente do seu significado. (Simões; Eiterer, 2005, p.183).

Assim, entendemos que o papel regulador não significa apenas se adequar a uma norma preestabelecida, mas construir uma organização que evite a educação bancária, o silenciamento, o imobilismo e o apagamento das vivências dos sujeitos. Nesse sentido, a regulação das atividades pedagógicas e administrativas pode ser entendida como a procura de novas formas de equilíbrio, quer devido a interações internas, quer devido à modificação de condições exteriores ou contextuais.

Nesse contexto, emerge uma indagação: Queremos uma EJA emancipatória, dos jovens e adultos populares trabalhadores da América Latina, ou será a melhor alternativa enquadrá-la num sistema educacional que tende a ser regulador? Sobre essa problemática, o Relatório Síntese do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, afirma:

É preciso que estejamos atentos ao risco de que o desenvolvimento dos processos educativos no âmbito do sistema escolar tenda mais à regulação que à emancipação. A EJA deve valer-se de sua história de construção na fronteira entre os movimentos e as organizações sociais, de um lado, e os sistemas educativos, de outro, inspirando-se nas experiências emancipatórias, de modo a revitalizar as estruturas e a dinâmica do espaço escolar. Esse caráter emancipador esteve presente na formação dos educadores engajados nos movimentos de educação popular desde os anos 1960, e deve ser tomado como referência, ainda que se considere que, no momento atual, nem todos os sujeitos que buscam a EJA tenham as mesmas motivações ou estejam engajados em projetos coletivos. (Di Pierro, 2006, p. 281-282)

Reis e Eiterer (2023), ao discutirem o conhecimento emancipação e o conhecimento regulação, nos ajudam a compreender esse modo de lidar com a diferença e a diversidade no dia a dia, na sala de aula, nas turmas de educação de jovens e adultos. As autoras nos alertam que é comum identificarmos na EJA, a presença dos processos reguladores oriundos das políticas e práticas tradicionais, porém é necessário e urgente perseguir a

revalorização, reinvenção e primazia do conhecimento-emancipação, uma das tradições marginalizadas na modernidade ocidental, sobre o conhecimento-regulação. Essa ação implica: a (re)valorização da *solidariedade como forma de saber*; (re)afirmação de um fazer pedagógico que inclua, ao invés de excluir; um saber que emancipe ao invés de tutelar; um saber que contribua, efetivamente, para a construção de práticas pedagógicas que não compreendam o jovem e o adulto como “incapazes”, “anormais”, devendo, portanto, serem corrigidos e normalizados.

Corroborando essa argumentação, Giddens (2002) apresenta o objetivo de uma política emancipatória: libertar os grupos não-privilegiados de sua condição negativa entre os grupos na sociedade. Dessa forma, baseando-me na noção de *política de vida* de Giddens, podemos afirmar que a EJA como *política de vida* existe para ser transformada, percebida como um projeto pessoal e social, mobilizador da capacidade de transformação e de mudança que os atores educativos possuem.

Assim, detectada essa tensão referida no início desse tópico, começo a pensar como compreendê-la. Para isso, entendo que a educação de jovens e adultos deva ser concebida como *política de vida*. Isso consiste, então, que decisões políticas que derivem da liberdade de escolha do educando e dos sujeitos envolvidos no processo de educação dele; de uma visão de poder como capacidade transformadora, o que significa imprimir uma dinâmica organizacional intensa em que se possa pensar o trabalho docente como um trabalho de grupo. E, nesse sentido, como trabalho colaborativo e participativo.

Enfim, pensar a EJA como uma política pública prioritária, permanente e continuada, implica pensar nela como um projeto da renovação da tradição. E, finalmente, não esquecer o papel do Estado nessa tarefa. Isso requer adotar uma administração que não se esgote na regulação normativa, mas que se revele como supervisor capaz de providenciar financiamento, investimento, apoio, colaboração e a intervenção reguladora contra as desigualdades e a favor da

universalidade do acesso, igualdade de oportunidades e a continuidade dos percursos escolares dos jovens e adultos.

Acreditamos que a presença de elementos de regulação e o potencial de energias emancipatórias na EJA e na Educação Popular, servirão para explicitar a constante tensão que se instala entre o processo de regulação e de emancipação e o cuidado que merecem essas duas forças para não cair no predomínio de uma delas em detrimento da outra.

MODOS DE APRENDER E RELAÇÃO COM O SABER: OS SIGNIFICADOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR PARA OS JOVENS E ADULTOS

Algumas questões me ocorreram ao iniciar esta discussão, a saber: como se apresenta a educação popular no início do século XXI? Que faces da educação popular estão presentes na experiência de seus movimentos? Quais são os teóricos que têm repensado a educação popular na América Latina e no Brasil? Por que revisitar a educação popular a partir das experiências de EJA? Em síntese: quais são os elementos da educação popular que são (re)significados na experiência de EJA? Essas são algumas das preocupações que perpassam a reflexão desta pesquisa o que nos levaram a indagar sobre as tensões entre o que há de regulador e/ou de emancipatório no campo da EJA.

A busca de maiores níveis de escolarização por jovens e adultos é motivada, principalmente, pelos seguintes aspectos: necessidade de conhecimento para ter acesso aos meios de informação e comunicação; afirmação de identidades singulares em sociedades complexas e multiculturais; crescentes exigências de qualificação requerida pelo mundo do trabalho, cada vez mais competitivo e excludente.

João (estudante da EJA), por exemplo, que é mestre de obras e pedreiro há mais de vinte anos diz que muitas empreiteiras não exigem do trabalhador formação específica para o trabalho, mas exigem escolaridade, ou melhor, não precisa somente saber fazer,

precisa também do *certificado*. Ele concorda que, às vezes, o serviço exige escolarização, mas ressalta que nem sempre isso ocorre. Conclui que *“é preciso estudar para não perder as oportunidades e vencer a concorrência”*. As conclusões de João vão ao encontro do que diz Brito:

a concorrência é tanta que é preciso selecionar de alguma forma, não porque o trabalho a ser executado exija esse nível de escolaridade, mas como não há trabalho para todos, é necessário que as oportunidades de emprego se definam em função da escolarização”. (Brito, 2003, p. 198).

Nesse sentido, Oliveira (2005, p. 756) evidencia que a emergência de novos modelos de regulação da vida social tem resultado em desregulação do mercado de trabalho, maior flexibilização das relações de emprego, perda da estabilidade em alguns setores, bem como terceirização e precarização das condições de trabalho. Em outras palavras, para a maioria da população, esses novos processos de regulação têm representado perda da estabilidade, da seguridade e, principalmente, das expectativas.

Como assinala Castel (1999, p. 468), os jovens e adultos entrevistados, reconhecem que [...] “bons salários, posições de poder e de prestígio, liderança em matéria de modos de vida e de modos culturais, segurança contra os acasos da existência não estão mais necessariamente ligados à posse de um grande patrimônio”. A promoção dessas posições salariais está ligada ao desenvolvimento de setores profissionais que exigem títulos e diplomas cada vez menos rentáveis e mais necessários.

A exclusão social, agora muito mais visível e diretamente associada às transformações dos processos de trabalho, atinge os jovens, maciçamente, ampliando suas dificuldades de entrada no mercado de trabalho, de conseguir salários justos e de permanecer estáveis nos postos que conseguem ocupar. Os mais idosos não escapam dessa situação, principalmente os que possuem menores

níveis de escolaridade, um dos requisitos exigidos pelo novo modelo produtivo.

Castel (1999) tornou-se referência obrigatória para a discussão do lugar do trabalho e dos suportes sociais a ele associados como garantia do laço social na sociedade contemporânea. Os conceitos de vulnerabilidade social, desemprego, (des)filiação, invalidação social, propriedade privada, propriedade social, sociedade salarial e propriedade de si são discutidos de forma aprofundada e ganham força como categorias explicativas da dinâmica e da estrutura sociais, e como bases pelas quais se estruturam os processos de subjetivação.

A obra *Metamorfoses da questão social* (Castel, 1999) nos permite refletir sobre as novas facetas da exclusão presentes em nossa sociedade. Ainda que o foco do autor seja o cenário francês, muitos elementos são úteis para a indagação da presença da "precariedade do emprego" e "(des)filiação social" no contexto brasileiro.

Castel entende a categoria trabalho para além das relações técnicas de produção, implicando um feixe de relações sociais, culturais e identitárias entre indivíduos e grupos. Isso obriga as instituições diversas a revisarem suas orientações e políticas educacionais, com vistas a atender aos novos requisitos e demandas relacionadas à educação de jovens e adultos, minimizando os seus efeitos nos campos da produção, da política, da cultura, dos valores e das sociabilidades.

Para muitos jovens e adultos como Jeremias, Ana, João e Priscila (estudantes da EJA), o aprendizado é uma questão identitária, diz respeito à dimensão individual: querem mostrar para si mesmos que são capazes de aprender para evitar principalmente, constrangimentos sociais decorrentes da baixa escolaridade. Conscientes dos motivos que os impulsionaram a estudar, esperam que os conteúdos escolares os ensinem a ler, escrever, falar bem e resolver cálculos aritméticos. Jeremias teme ter dificuldade em algum conteúdo a ser estudado. O conteúdo é difícil para ele quando as informações dadas pela professora são

desconhecidas, exige, além da leitura e da escrita, aprender um modo de vida urbano, com novos padrões culturais e de conduta.

Quanto à busca de valorização da imagem social por meio da escola, um exemplo significativo foi o depoimento de Priscila. Ela acha que sua vida melhorou com o retorno à escola: *“Estou aprendendo a falar direito, não tenho vergonha de conversar com as pessoas, já sei entrar e sair de todas as repartições”*.

A volta à escola também pode ocorrer como exercício de cidadania como relataram alguns/algumas participantes da pesquisa. Também Jeremias, Ana, João e Priscila sentem necessidade da escolarização para aprender a usar a norma-padrão da língua. Essa é uma preocupação comum entre eles. Segundo os relatos, em locais em que outras pessoas falavam de forma diferente da deles, sentiam-se inibidos, envergonhados, ficavam sentados de lado sem coragem de participar da conversa, e hoje esses constrangimentos já estão parcialmente superados.

Ilustrativo nesse sentido é este comentário de Priscila

*“Ser alguém eu já sou! Já sou alguém, pois aprendi que sou cidadã lá no MEBIC, mas eu quero ser alguém que sabe falar direito, porque, se a gente não sabe ler, falar e escrever sem erros, no mundo de hoje, a gente sofre [...], principalmente as pessoas que são líderes de comunidade, como eu sou, e têm que ir nas repartições públicas para resolver problemas dos moradores, têm que lidar com documentos como atas, regimentos, projetos, lista de presença, tem que dar muitas assinaturas, etc.[...], temos que ter a palavra fácil, ainda mais quando a líder e animadora da comunidade é negra, pobre e mulher, etc. **Tem que ter sabedoria pra se virar!**”. (Priscila, 40 anos, grifos nossos).*

Para essa aluna, é importante pensar na educação de adultos, partindo da premissa de que o ensino da leitura e da escrita deve contribuir para que os alunos continuem aprendendo fora do âmbito da escola e ao longo da vida. Nem todos os jovens e adultos não-escolarizados se sentem diminuídos. De acordo com Galvão e Di Pierro (2007, p.16), “especialmente os que conquistaram posição de liderança comunitária e a possibilidade de fala pública,

preservam a autoestima, recusam a tutela e reafirmam sua capacidade de discernimento”.

Nessa direção, o depoimento de Ana revela que *“é muito bom aprender a ler e escrever corretamente, a gente fica com a mente mais aberta, vê as coisas diferentes, as pessoas também”*. Para essa aluna, quando a leitura e a escrita extrapolam os muros escolares e passam a ser praticadas para muito além, fazendo parte da vida cotidiana, o desejo de continuar aprendendo torna-se ainda mais intenso.

No caso de João, ele diz que tem facilidade em aprender Matemática, pois o que vê à noite, na aula é a conceituação do que faz durante o dia. Ele declara que *“acha legal quando é possível pensar sobre o que faz”*. Mas, *“desgramada da leitura e da escrita tira o seu sossego e não entra na sua cabeça”*. Afinal,

“ler é mais fácil que escrever, sinto que, mesmo devagarzinho, já avancei na leitura [...] as letras de forma são mais fáceis de ler que as letras manuscritas. Estudando um pouquinho assim, as palavras, o texto, aí eu leio bem. A Bíblia mesmo eu leio bem, porque eu já conheço o assunto, a Palavra. Agora, tem um problema comigo é que eu preciso perder um pouco o medo de ler, pois, se eu não me preparar antes, eu sinto medo de ler, aquele medo de errar [...]. Mas na escrita é pior, tenho dificuldade, só escrevo se for olhando, não consigo sozinho colocar o que penso no papel”. (João, 50 anos)

Em seu depoimento, esse educando relatou que consegue estabelecer relações entre o que já aprendeu e o que está aprendendo na escola. Apontou dificuldades básicas em relação à leitura e à escrita de textos e o que gostaria de aprender. Como lembram Galvão e Di Pierro:

a entrada progressiva na escrita é um processo complexo, por isso pesquisas têm sido realizadas e materiais didáticos vêm sendo elaborados no sentido de apoiar o educador para que o educando possa, aos poucos, não apenas compreender o sistema de notação alfabético, mas fazer uso da leitura e da escrita em práticas cotidianas. (Galvão; Di Pierro, 2007, p. 99).

Devido ao nível de inserção desse aluno na cultura escrita, ele percebeu que a construção de conhecimento e evolução da leitura e da escrita ocorrem por meio de sucessivas reorganizações, as quais são feitas a partir de novas relações entre o que já aprendeu e o que está aprendendo.

Os depoimentos apresentados pelos (as) estudantes da EJA deixaram transparecer a importância do incentivo dado pelos familiares para que pudessem estudar. Percebemos que esse apoio foi fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento dos (as) estudantes da EJA. Nesse sentido, muitas vezes, foram citados o marido por ser responsável por trazer a esposa para a escola; o filho, responsável por trazer a mãe para a escola; os vizinhos influenciam a permanência dos pares no ambiente escolar. Tudo isso é muito positivo para a presença e permanência (com sucesso) na escola do (a) estudante de EJA. Assim concluímos: os vínculos familiares e a importância da rede social de apoio são extremamente necessários para a inserção, permanência e o desenvolvimento na escola dos jovens e adultos.

Os relatos e estudos sobre jovens e adultos que não sabem ler e escrever expõem trajetórias de vida similares. A maioria desses não-escolarizados são do campo, de municípios de pequeno porte, pertencentes a famílias numerosas e muito pobres. A luta pela sobrevivência, torna o trabalho prioritário em relação ao dever de ir à escola. Além disso, as dificuldades de acesso à escola, e, ou a ausência delas nas zonas rurais impedem e, ou limitam os estudos na infância e adolescência (Galvão; Di Pierro, 2007). Assim, progressos reais em termos de escolarização só por mudança de geração. Isso quer dizer que os resultados escolares desses sujeitos têm de ser vistos numa perspectiva temporal alargada.

Sobre a formação de professores e professoras da EJA, Fávero, Rummert e De Vargas (1999) recomendam que o educador de jovens e adultos precisa não só conhecer os conteúdos que perpassam a realidade, mas também compreender as estratégias utilizadas em sua construção e transmissão. Só assim poderá

entender como esses processos, construídos fora da escola, interferem na forma de aprender.

Assim sendo, ensinar adultos exige dos professores e das professoras o domínio de novos saberes docentes ou saberes profissionais. O professor deve estar em constante reflexão, por isso a necessidade da formação em serviço, pois parte das necessidades dos (as) docentes e das situações vivenciadas no dia a dia. Freire ressalta a importância de o (a) docente estar preparado (a) para realmente ser um educador (a). Para ele “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo” (Freire, 1998, p.24). Ao falar de saberes e práticas pedagógicas, ele propõe recorrer a posturas pedagógicas permeadas pelo respeito mútuo aos diferentes saberes, à cumplicidade e à amorosidade na relação pedagógica:

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade [...]. Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (Freire, 1998, p.160)

A boniteza visualizada por Freire poderia ser parte da educação e instalar definitivamente na escola. Streck; Redin e Zitkoski (2008, p. 68) almejam essa concepção ao afirmar que “escola é sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se ‘amarrar nela!’” Desse modo, escola é, sobretudo, espaço da amorosidade. O ambiente dialógico e solidário vai aos poucos envolvendo todos os segmentos escolares na concretização do projeto político-pedagógico, (re)significando a organização do cotidiano escolar, as relações. Assim, simultaneamente, edifica-se um ambiente alegre,

cheio de vida que motiva o fazer pedagógico dos educadores, educandos e de toda a comunidade educativa.

Ressaltamos que o legado da Educação Popular é evidente e permanece atual. Arroyo (2005, p. 47) sugere o reconhecimento desse legado e propõe o diálogo com o que vem ocorrendo no sistema escolar e na EJA. Acreditamos que a Educação Popular pode contribuir, de maneira significativa, na formulação das políticas públicas, oferecendo ideias, concepções pedagógicas, experiências não-formais, porém sérias, de organização dos currículos, dos tempos e espaços tentando-se, assim, inovar o sistema escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cotejamento das práticas pedagógicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos nas duas experiências pesquisadas – educação popular e escolarização de jovens e adultos - indica tensões entre as forças da regulação e as da emancipação que as caracterizam. De um lado, emerge um conjunto de ações educativas, permeadas por princípios teóricos que aliam a alfabetização ao movimento da organização popular. Nessa concepção, o processo educativo é visto como emancipador à medida que promove a conscientização política dos setores populares e incentiva a sua organização e autonomia. De outro lado, as propostas governamentais contribuem para enrijecer a organização do trabalho pedagógico, encerrando a educação de jovens e adultos “nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo” (Di Pierro, 2005, p. 1117).

Observamos tensão entre as práticas pedagógicas emancipatórias e reguladoras quando os jovens, adultos e idosos egressos da educação popular, ao ingressarem na educação escolarizada foram tratados como se oriundos de espaços em que as práticas de sociabilidade, culturais, e projeto de vida e tantas

outras dimensões fossem homogêneos e únicos. Também gera tensão a intransigência seletiva do sistema escolar e a rigidez dos tempos e espaços; a organização do trabalho pedagógico; as diferentes condições que homens e mulheres pouco escolarizados dispõem para retomar a trajetória de escolarização interrompida. “A EJA sempre veio para recolher aqueles que não conseguiam fazer seu percurso nessa lógica seletiva e rígida de nosso sistema escolar” (Arroyo, 2005, p.48).

Assim sendo, ensinar adultos exige dos professores o domínio de novos saberes docentes ou profissionais. O professor deve estar em constante reflexão, uma vez que boa parte das questões que emergem ao docente provém de situações vivenciadas no dia a dia, o que evidencia a necessidade da formação no serviço. Freire ressalta a importância de o docente estar preparado para realmente ser um educador. Para ele, “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo” (Freire, 1998, p.24).

Os resultados da pesquisa reafirmam a necessidade de pensar a EJA como uma política pública prioritária, permanente e continuada. O que implica vê-la como um projeto de renovação da tradição, não esquecendo o papel do Estado nessa tarefa. Isso requer a adoção de uma administração que não se esgote apenas na regulação normativa, mas que também se revele capaz de providenciar financiamento, investimento, apoio, formação inicial e continuada dos educadores, colaboração e intervenção reguladora contra as desigualdades e a favor da universalidade de acesso, igualdade de oportunidades, e continuidade dos percursos escolares dos jovens e adultos. A presença de elementos de regulação e o potencial de energias emancipatórias na EJA e na Educação Popular servirão para explicitar a constante tensão que se instala entre o processo de regulação e emancipação e o cuidado que merecem essas duas forças para que haja um equilíbrio e uma não se sobreponha a outra.

A superação de constrangimentos e experiências de discriminação, vividas no ambiente escolar e na sociedade; a

conquista, na escola, de posição de destaque, de liderança, de comunicação através de várias linguagens; a recuperação da autoestima; a formulação de projetos pessoais e coletivos; o desejo de ampliação da escolarização; a necessidade da escolarização para busca de emprego, para a valorização da imagem social, para exercício da cidadania e para uso da norma-padrão da língua; a possibilidade de acompanhar e educar melhor os filhos, tudo isso contribuiu para que João, Priscila Jeremias e Ana permanecessem na escola. Finalizando, acreditamos, como Freire (1998) que pensar sobre a prática é o caminho para aprender a pensar certo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.J.G.; GIOVANETTI, M.A.; GOMES, N.L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, M.G. Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultas. In: SOARES, Leôncio. (org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DI PIERRO, Maria Clara. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio. (org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. JÓIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Massagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, nov. 2001.

FÁVERO, Osmar. **Uma Pedagogia da Participação Popular**: análise da prática educativa do MEB (1961/1966). Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

FÁVERO, Osmar; RUMMERT, Sônia Maria; DE VARGAS, Sônia Maria. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, p. 39-49, dez., 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. - (Coleção Leituras).

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

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito Contra o Analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GIDDENS, Antony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

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

OLIVEIRA, D.A. **Regulação das Políticas Educacionais na América Latina e suas Consequências para os Trabalhadores Docentes** *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira; EITERER, Carmem Lúcia. As Práticas Educativas de Regulação e Emancipação na EJA. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 48, 2024. DOI: 10.1590/2175-6236117867vs01. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/117867>. Acesso em: 7 jul. 2025.

SIMÕES, Ana Maria; EITERER, Carmem Lúcia. A Didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard. In: SOARES,

L.J.G.; GIOVANETTI, M.A.; GOMES, N.L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

STRECK, Danilo; REDIN Euclides, ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário de Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

A EXPERIÊNCIA DO MEB NOS ANOS 1960 NA VOZ DE UMA EDUCADORA: UMA HOMENAGEM A AÍDA BEZERRA

Maria Clarisse Vieira¹

INTRODUÇÃO

Maria Aída Bezerra Costa foi uma educadora que deixou marcas significativas na educação popular. Engajada nas lutas educacionais desde o final dos anos 1950, Aída (como era carinhosamente chamada) atuou de forma incisiva na criação e na articulação de importantes iniciativas e instituições formadas a partir dos anos 1960, entre elas, o Movimento de Educação de Base (MEB) (1961), o NOVA — Pesquisa, Assessoria e Avaliação (1971) e o Serviço de Apoio à Pesquisa em Educação (SAPE) (1987).

Portanto, este capítulo busca reconstituir parte de suas ações ao longo da década de 1960, com ênfase em sua atuação no MEB, no estado de Pernambuco. A proposta é dar visibilidade à trajetória desta educadora como forma de homenagear seu legado.

A despeito do importante trabalho de memória realizado por diversos estudiosos no Brasil e na América Latina (Brandão, 2002, Jara, 2020, Carrillo, 2024, Fávero, 2002), ainda há muito a conhecer sobre a história da educação popular. Nesse cenário, somadas às muitas experiências existentes no Brasil, temos uma rica herança deixada por educadores que dedicaram suas vidas à construção desse campo e cujas histórias também precisam ser lembradas, valorizadas e divulgadas.

Recorremos, para este capítulo, a dados produzidos em entrevista realizada em 2004, no contexto de uma pesquisa sobre a

¹ Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

memória da educação popular (Vieira, 2006)². Com base nesse material, realizamos um recorte dos anos 1960, com vistas a reconstituir sua atuação no MEB em Pernambuco.

O capítulo está organizado da seguinte maneira: inicialmente, são apresentados alguns esclarecimentos no que tange aos aspectos metodológicos; em seguida, é abordado o contexto familiar e educacional no qual Aída cresceu; por fim, é exposta sua entrada na educação, por meio de iniciativas criadas no período, dentre elas o MEB. Restringimo-nos, portanto, ao período que antecede a ditadura, uma vez que, por limitações de espaço e foco analítico, optamos por concentrar-nos nos anos de consolidação do Movimento de Educação de Base. A análise das etapas posteriores da trajetória da educadora, especialmente aquelas vivenciadas sob o regime militar, será abordada em outras oportunidades. Tal escolha se justifica por razões de foco temático que propõe este livro, de modo que o período posterior será objeto de um trabalho complementar.

A HISTÓRIA ORAL COMO ESPAÇO DE RECONTAR E REMEMORAR

O final dos anos 1950 e início dos anos 1960 constitui um período fértil e de intensa militância política na educação. Durante esse período, foram desenvolvidas experiências dirigidas a pessoas adultas excluídas da escola, por meio de associações estudantis, agências da Igreja Católica, sindicatos e embriões de movimentos populares. Considerando que o ideário construído em torno da educação popular, gestado nesse período, possui uma influência importante na conformação do campo da educação de jovens e

² Esta pesquisa tinha como objetivo compreender as contribuições do legado da educação popular à educação de jovens e adultos, por meio da análise das trajetórias pessoais e profissionais de educadores, cujos percursos de vida se imbricam à história da educação popular e da educação de jovens e adultos (EJA).

adultos, optamos por entrevistar educadores que tivessem vivenciado tais experiências.

Neste sentido, encontramos na História Oral uma metodologia que oportuniza o diálogo com sujeitos diretamente envolvidos naquelas vivências. De acordo com Verena Alberti (1989), a especificidade dessa metodologia ultrapassa o ineditismo de informações ou o preenchimento de lacunas deixadas pelos registros escritos ou iconográficos.

Segundo Lang (1996), é no indivíduo que a história oral encontra sua fonte de dados, mas sua referência não se esgota nele, dado que ela aponta para a sociedade. As vivências individuais, coletadas e analisadas, consideram o conhecimento do social, ou seja, a narrativa constitui a matéria prima para o conhecimento sociológico que busca, por meio do indivíduo e da realidade por ele vivida, apreender as relações sociais em que se insere. Por meio da narrativa de uma história de vida se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, da sociedade global que cabe ao pesquisador desvendar. Esta posição também é assumida por Franco Ferraroti (1988, p. 26) quando afirma que “se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual”.

A entrevista com Aída foi realizada em janeiro de 2004, em sua residência no bairro de Laranjeiras, zona sul do Rio de Janeiro. As sessões variaram de duas a quatro horas, totalizando, seis horas de gravação. A narrativa de **Aída Bezerra** trouxe importantes contribuições sobre sua formação inicial, sua atuação no MEB — especialmente no estado de Pernambuco — e sua posterior inserção na EJA. Ao longo das sessões, Aída compartilhou reflexões sobre o sentido de sua prática, suas experiências com movimentos populares e os desafios enfrentados no campo da alfabetização de adultos. De uma maneira geral, a entrevista proporcionou um aprendizado intenso. Mais do que depoimentos, foram encontros

marcados por generosidade, memória viva e partilha de experiências formadoras.

Hannah Arendt (2007) considera que só podemos saber quem um homem/mulher foi se conhecermos a história da qual ele/ela é o herói — sua biografia. Segundo ela, tudo mais faz com que conheçamos o que ele foi e não quem ele foi. A identidade do quem se constitui uma revelação no seio de outros quem, resposta à pergunta que fazem: quem és tu? O herói se destaca pela coragem que já está na simples disposição de agir e falar e inserir-se no mundo, começando uma história nova e própria. A coragem, que é a primeira das virtudes políticas, permite abandonar o âmbito do privado, ingressando na esfera pública (Lopes, 2004).

Dessa forma, a metodologia da História Oral não apenas iluminou o percurso de Aída Bezerra, como também permitiu compreender como sua trajetória individual se entrelaça aos processos históricos coletivos da educação popular.

AÍDA: CAMINHOS INICIAIS

A memória como uma construção social e coletiva, se constitui, no nível individual, por meio de práticas discursivas. A memória se materializa por meio da linguagem: as palavras evocam fatos e imagens passadas, instituindo relações e formas de ação. O ato de recordar implica abstrair-se das determinações atuais, ao rever as ações passadas por meio de um trabalho de reflexão sobre o vivido. A memória, como processo constituído historicamente por práticas discursivas, estabelece universos de significados que produzem esquemas de interpretação de fatos e acontecimentos: o discurso organiza e constitui a lembrança; a lembrança materializa-se na narrativa; a narrativa sustenta a memória; a memória engendra a história.

Na narrativa desta educadora, encontram-se marcos importantes na constituição de sua sociabilidade e subjetividade. Dentre estes marcos, destacam-se a família como o primeiro lócus de formação.

A narrativa de Aída nos fala de memórias: memórias de uma infância vivida no Recife (PE); memórias afetivas de uma menina que cresceu numa família numerosa – memórias do passado que se transformam em memórias do futuro.

Sou de Recife. Nasci e cresci na zona norte da cidade. Na época, quase periferia. A cidade tinha quatro bairros centrais e as áreas mais distantes do centro eram denominados arrabaldes. Eu morava no arrabalde de Casa Amarela. A linha do trem que começava no centro, nos arredores do porto e atravessava a cidade em direção ao interior do estado, passava em frente à minha casa. O grande acontecimento do cotidiano da minha infância era esse: ver o trem que passava! A família tinha seus limites financeiros. Mas, em meio a esse aperto, não se vivia um clima de tristeza, de angústias. Digamos, era uma pobreza alegre. Morávamos num local de muito espaço, quase um sítio. Aí você tinha por onde correr, brincar, subir nas árvores, viver. Lembro, então, de uma infância bastante livre, da qual não tenho nenhuma saudade porque a impressão é de ter vivido tudo o que se pode experimentar numa infância assim. Não me ocorrem lembranças de traumas ou de desejos mal realizados. Sensação de ampla liberdade!

Aída conta como viveu seu passado, como formou sua memória coletiva e como essa memória lhe permitiu construir sua identidade pessoal e profissional. A classe social a que pertencia, o contexto cultural de origem e o ambiente familiar formaram os primeiros cenários sociais (importantes, porém não definitivos) nos quais se desenvolveu, estruturando suas primeiras configurações identitárias, a constituindo como ser humano, em suas diversas dimensões. Oriunda de Recife, Aída Bezerra cresceu num ambiente marcado pela influência política do pai, que militava no PCB, e pela vida religiosa ensinada pela mãe. Conviveu, portanto, num ambiente caracterizado por certa diversidade política e cultural. Segundo ela, essa convivência familiar foi um elemento importante no jogo de socialização e de convivência com a diferença, fornecendo sinalizações para uma escolha de vida que considerava os outros.

A narrativa de Aída entrelaça as dimensões biográficas e relacionais do acontecer humano. Nos fragmentos da memória perpassam aspectos históricos e culturais, os quais revelam nas dobras do tempo ecos de lembranças passadas, paisagens de uma experiência tecida socialmente. Durante a adolescência, ao participar de um movimento de jovens chamado Juventude de Casa Amarela, Aída vivencia uma experiência de conversão, numa perspectiva de militância e compromisso cristão. O seu traço católico origina-se dessa experiência. Foi esse compromisso cristão que a fez optar pelo Curso de Serviço Social.

O ingresso no curso de Serviço Social se constitui um momento chave na vida de Aída, marcado por acontecimentos intensos e formadores. Dentre entre eles, se destaca a vivência dos estágios, nos quais teve oportunidade de entrar em contato com a realidade, na qual se encontravam as camadas populares de Recife. Segundo ela

O que me marcou, de fato, foi a entrada na prática, nos estágios. Subia os Morros de Casa Amarela, descia os Córregos, descobria pessoas, crianças. Para mim foi uma fase de aprendizado, de amadurecimento. A parte teórica foi de muito pouco peso. Mesmo assim, os estágios não foram enfrentados com facilidade.

Além de passar pela Escola de Serviço Social, outro fato contribuiu para que Aída encaminhasse sua trajetória para a área educativa e, posteriormente, ingressasse no Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1961. Desde pequena, ela tecia uma fantasia em relação ao meio rural e uma angústia por conquistar sua autonomia. Por coincidência, a oportunidade de ir para o meio rural surgiu no final do terceiro ano do Curso de Serviço Social. Sabendo do seu interesse pelo meio rural, a direção da escola de Serviço Social a indica para participar da implantação de um Projeto de Eletrificação Rural, no sertão nordestino. É essa experiência que marcará sua inserção no campo da educação.

POLÍTICA E EDUCAÇÃO POPULAR: TRAJETÓRIA DE AIDA BEZERRA NO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE (MEB) E NOS MOVIMENTOS CAMPESESINOS

Os primeiros anos da década de 1960 foram caracterizados pela emergência de vários movimentos educativos que deixaram marcas profundas na história da educação brasileira. É nesse contexto que se insere o Movimento de Educação de Base (MEB). A história do MEB foi objeto de estudo de vários pesquisadores (Wanderley, 1984, Fávero, 2002, Kadt, 2003). Tais autores delineiam o contexto nacional-desenvolvimentista, mostrando a emergência de diversas iniciativas de cunho educativo que visavam a estimular a consciência da contraditória realidade brasileira nas camadas populares e impulsionar a sua participação política. Tomando-se por base diferentes perspectivas e metodologias, reconstroem a trajetória desse movimento, analisando sua origem, desenvolvimento e os diversos aspectos que envolveram sua constituição.

O MEB originou-se em 1961, durante o governo de Jânio Quadros. A iniciativa partiu da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), na pessoa do então arcebispo de Aracaju, Dom José Távora, que propôs ao presidente a criação de um programa de educação popular a ser realizado, sobretudo, por meio do rádio junto às populações das áreas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. O movimento foi criado valendo-se de um decreto governamental, no qual foram estabelecidos os termos de um convênio firmado entre a União e a CNBB. A CNBB ficou responsável pela elaboração de um plano quinquenal para o MEB, cuja execução coube a técnicos leigos

Inicialmente o MEB adotou o conceito de educação de base, difundido pela UNESCO durante os anos 1950. A educação de base era dirigida a todas as pessoas que não haviam tido a oportunidade de serem escolarizadas na idade “apropriada”. Compreendia, para além da alfabetização, um amplo conteúdo relativo à higiene e saúde, iniciação agrícola, preparação para a vida no mundo

moderno, assim como civismo e desenvolvimento moral e espiritual.

A partir de 1962, graças à influência das esquerdas cristãs, o MEB passou a incorporar em seus objetivos a mobilização político-ideológica, transformando-se em um movimento de cultura popular. Grande parte do grupo de leigos que atuava no MEB era proveniente da Ação Católica, principalmente dos ramos estudantil e universitário.

Ao analisar as diferentes motivações que levaram o Estado e a Igreja Católica a investirem na criação do MEB, Wanderley (1984) afirma que ao governo interessava ampliar o contingente eleitoral, restringir o poder das oligarquias rurais e manter o controle ideológico das massas rurais, na época sob assédio das esquerdas. Segundo ele, a igreja Católica interessava expandir sua tradicional preocupação com a educação, assegurar seu prestígio e influência religiosa, impedindo o avanço do comunismo.

Ao relembrar as vivências desse período, Aída Bezerra traz à tona a intensidade do vivido, consubstanciada em sua atuação no sindicalismo rural, na militância política e nas ações que desenvolveu junto ao MEB. Ela “puxa” pela memória fragmentos de sua juventude, deslindando alguns sonhos e ideais tecidos durante esse período. Desde os tempos de criança, Aída sentia uma grande atração pelo ambiente rural e uma angústia decorrente do desejo de conquistar sua autonomia.

Curiosamente, a oportunidade de ir para o meio rural apareceu no final do terceiro ano do Curso de Serviço Social. Sabendo do seu interesse pelo meio rural, a diretora da Escola de Serviço Social, Dona Lourdes Moraes, a convida para participar da implantação de um Projeto de Eletrificação Rural, no sertão nordestino. É essa experiência que marca sua inserção no campo da educação: *“Aí é que eu começo o meu envolvimento com a área da educação. Praticamente, saí da Escola de Serviço Social para a área da educação”*.

Aída relembra alguns momentos que marcaram seu ingresso no campo educacional, percurso este que se entrelaça à “pré-história” do MEB: *“fui para Itacuruba e Rodelas no início de 1959. Era*

uma comunidade do lado de Pernambuco e outra do lado da Bahia, que estavam no perímetro do Projeto Piloto de Eletrificação Rural. Lá desenvolvi várias atividades. De acordo com ela, o Projeto incluía a instalação de uma emissora de rádio. Dr. Arruda³, então diretor do Projeto, havia conhecido a experiência desenvolvida por D. Eugênio Sales, no Rio Grande do Norte, e tinha intenção de realizar um trabalho semelhante ao ocorrido em Natal. Por causa disso, antes de se deslocar para a área do Projeto que cobria Itacuruba, em Pernambuco e Rodelas, na Bahia Aída fez um estágio no Rio Grande do Norte. “Fui ver de perto a escola radiofônica de D. Eugênio. Foi o primeiro contato que tive com uma área mais definida de educação de jovens e adultos. Na verdade, fui eu que propus: ‘eu nunca fiz um trabalho semelhante. Não fui preparada para o meio rural. Então, o senhor me dá um estágio no Rio Grande do Norte?’. Não me lembro exatamente quanto tempo passei lá, porque faz muito tempo. Mas devem ter sido uns quinze dias. Fui a alguns treinamentos de monitores, vi a escola radiofônica funcionando. Fui à Rádio, escutei a aula que começava com uma oração. Já dava para ver que algumas coisas, se eu fosse fazer, não faria exatamente daquela forma”.

O trabalho organizado pela arquidiocese de Natal tem origem em 1958 e partiu da iniciativa de Dom Eugênio Sales que, inspirado na experiência de Sutatenza, na Colômbia, empreendera um trabalho de educação e catequese por meio de escolas radiofônicas. Esse trabalho de educação pelo rádio vinculava-se ao Serviço de Assistência Rural (SAR) que, subordinado à arquidiocese de Natal, estendia sua influência às outras dioceses do país. De acordo com Bezerra e Rios (1995), a experiência levada a cabo pelo SAR reproduzia, com o máximo de fidelidade, todas as receitas difundidas pela Extensão Rural e do Desenvolvimento de Comunidade, no rastro de uma atuação com elementos de incentivo à pequena produção, à acomodação dos conflitos sociais

³ José de Albuquerque Arruda, na época Diretor do Projeto de Eletrificação Rural de Itacuruba.

e à evangelização dos pobres. Em última análise, promovia a típica continuidade das obras sociais da igreja.

Aida assinala que o amadurecimento de suas escolhas na área da educação e a confirmação da sua preferência pelo meio rural se fizeram em Itacuruba: *“Era a minha primeira experiência de trabalho. Foi lá que construí a minha autonomia. A minha jovem autonomia. Distante da família, distante de tudo.* Aida morou mais de dois anos em Itacuruba. No segundo ano de trabalho em Itacuruba, o então diretor do projeto, Dr. Arruda, a mandou fazer um estágio em Sergipe. Naquela ocasião, a arquidiocese de Aracaju começava a formar uma equipe para criação de seu sistema radio educativo. A emissora do Projeto já ia ser implantada e, com base nessa iniciativa, D. Távora⁴ vislumbrou a possibilidade de ampliar esse programa para outras dioceses.

As atividades desenvolvidas pelo SAR e pela arquidiocese de Aracaju constituem os primórdios do MEB. É com base nessas iniciativas que o episcopado progressista começou a idealizar a expansão do sistema radio educativo para as dioceses de outras regiões do País. Tomando-as como base, Aída e a equipe com que atuava iniciam a montagem do Sistema Radio Educativo de Itacuruba. Embora a montagem das escolas radiofônicas tenha se baseado nas iniciativas de Natal e Aracaju, o grupo buscou construir uma experiência própria, que se diferenciava em diversos aspectos das iniciativas originais. Apesar da formação predominante do grupo ser baseada na sociologia funcionalista, eles começavam a romper com seus pressupostos e com as idéias ligadas ao desenvolvimento de comunidade, passando a incorporar outros ensinamentos e idéias:

A essa altura, eu já estava a quase duas léguas das idéias do Desenvolvimento de Comunidade⁵. Já era a soma de outros ensinamentos e de algumas idéias que iam se agregando. Você tem

⁴ Na época D. Távora era o arcebispo de Aracaju.

⁵ Desenvolvimento de Comunidades era um dos campos de atuação na formação em Serviço Social.

uma certa insegurança do caminho, mas vai. Vai, mas não sabe muito. A gente era muito influenciada pela formação do funcionalismo dominante na época. Não tinha nenhum estudo do marxismo. Era só faro, intuição. Tentando fazer tudo do melhor modo possível, mas sentindo que tinha alguma coisa que não engatava”.

Ao retornar para Recife, participou de vários encontros formais que deram início ao MEB.

Depois, no Recife, nos reunimos com o pessoal da RENEK: Marina Bandeira⁶, Vera Jaccoud⁷, etc, e ficamos trocando idéias, bolando como seria a organização desse Movimento. O MEB nasce assim da experiência da RENEK, da experiência da Ação Católica no mundo estudantil e um pouco do movimento das Bandeirantes, tomando-os por inspiração. Quando o convênio foi assinado com o governo federal, já se tinha em mente o território de convocação dos quadros”. De acordo com ela, o MEB, no estado de Pernambuco, foi criado em convênio com o Serviço Social Rural. Em decorrência da experiência acumulada em Itacuruba, ela e Lucinha ficaram responsáveis pela coordenação estadual do MEB. “Assumimos a montagem do MEB no Estado. Para mim, isso era a seqüência do que eu vivi em Itacuruba.

Ao refletir sobre as vivências que teve nesse período, Aída assinala ser impossível compreender o desenvolvimento do MEB sem falar da conjuntura social da época, marcada por intensa mobilização e militância política. Em vez de apresentar um modelo idealizado do nível de consciência social e política daqueles que atuaram nessa experiência, ela revela a idéia de movimento, o processo de busca e a descoberta da política com base na prática concreta da educação. Ela nos mostra como a idéia de movimento foi envolvendo aqueles que participaram dessa iniciativa: a imagem de que as pessoas se moviam e se modificavam em processo.

⁶ Marina Bandeira, Secretária Geral do MEB

⁷ Coordenadora técnica do MEB durante seus primeiros anos, juntamente com Osmar Fávero

E você vai respondendo a essa convocação mesmo sem se apoiar numa formação política mais consistente. Há o discurso da teoria, sim, mas é à medida que você vai se envolvendo que você vai carecendo de entender melhor onde você está. A minha formação política mais sólida vem depois da minha entrada no MEB. Até então, eu tinha afinidades, simpatias, posições, convicções em determinadas discussões, mas eu não me sentia uma pessoa politicamente formada. Dentro do MEB é que a gente começou a percorrer o caminho dessa formação, a fazer grandes perguntas. Depois, a prática pedia uma direção. É a militância que deslancha isso e não o inverso.

O relato dessa educadora destaca os significados construídos com relação à sua participação no MEB. O entrelaçamento do aspecto político com o educativo é comparado a uma “janela que se abre”, um desvelar de realidade, uma grande fresta a iluminar o contexto mais amplo das práticas nas quais estavam envolvidos. Em decorrência disso, não era possível mais fazer um trabalho de educação e evangelização se não fossem asseguradas as condições básicas de existência. Era mister preparar os educandos para participarem ativamente na vida econômica, política e social do país, por meio do processo de conscientização, ou seja, era mister a reflexão crítica sobre as necessidades humanas numa determinada época e a tentativa de modificar essa realidade, tendo em vista a plena realização das diferentes dimensões humanas.

É importante registrar que os grupos atendidos pelo MEB provinham basicamente do meio rural. Mesmo, em sua maioria, pertencentes às camadas médias da sociedade, os quadros do MEB foram colocados diante das difíceis relações entre proprietários rurais e camponeses, no âmbito de um conturbado cenário político e social caracterizado pela emergência das camadas populares e de movimentos políticos de esquerda e de direita. Foi, sobretudo, o contato com a realidade de exploração capitalista no campo que mudou a forma de interpretar e pensar a realidade brasileira. Ao serem invadidos por essa dimensão da realidade os integrantes do MEB aprofundaram suas críticas em relação à estrutura social, ao

anacronismo da igreja e à decadência do aparelho estatal. Como resultado desse processo, esse movimento começou a ficar sob o holofote do episcopado e do mundo dos latifundiários, como nos mostra o depoimento a seguir:

À medida que se fortalecia, o MEB ia ficando sob o holofote do episcopado e, pouco a pouco, do mundo dos latifundiários. O Movimento era muito marcado pela militância cristã. Essa disposição da fé, da mística e da fé. Com base nisso, se dava toda a discussão de ordem política e teórica que se acrescentou. A gente começava, de fato, a discutir a questão da mudança de estrutura. Finalmente, a gente estava a fim de quê? de contribuir para quê? Para uma mudança estrutural da sociedade ou para quê? E não era como Itacuruba, eu não estava mais quase sozinha. Nós éramos equipes, e equipes articuladas no país todo. A ponto de, num ano e meio de trabalho, se ter forjado um movimento dinâmico”.

Acompanhando a dinâmica dos movimentos sociais de esquerda, o MEB se “contamina” com a conjuntura de radicalização política. Se, inicialmente, visava a “oferecer à população rural oportunidade de alfabetização num contexto mais amplo de educação de base, buscando ajudar na promoção do homem rural e em sua preparação para as reformas básicas indispensáveis” (Paiva, 1973, p. 240), o Movimento passa a incorporar, em seus objetivos, o processo de conscientização — a ideia de que era necessário modificar mentalidades e estruturas.

Ao reconhecer a existência de uma sociedade de classes e se posicionar ao lado das camadas desfavorecidas, o MEB rompe com a visão de que bastaria integrar essas populações ao desenvolvimento. Recusa-se a ser mais um paliativo no trabalho de “amaciamento” do povo diante das injustiças sociais.

Aída também nos fala do seu encontro com o marxismo. Segundo ela, naquele momento, as faculdades de Ciências Sociais já existiam e a discussão do marxismo não era restrita apenas aos partidos comunistas ou a determinados núcleos de intelectuais. Essas discussões chegavam até o MEB, levando a militância cristã a

refazer seus caminhos e a realizar uma reinterpretação da sociedade e da educação, tomando por base o reconhecimento da existência de classes sociais antagônicas. A revolução cubana era algo que instigava e servia de referência, indicando a possibilidade de construção de outros caminhos e demandando um posicionamento político face à realidade em questão. Apesar de longo, vale a pena compartilhar trecho da entrevista em sua integralidade:

A leitura e o debate marxista foram entrando pelo mundo estudantil e o MEB não estava isolado disso. A experiência de Cuba estava lá, como que dizendo: é possível! E você começava a fazer uma leitura dos conflitos na ótica do reconhecimento da sociedade de classes. A vida toda a gente tinha sido preparada para dizer não ao comunismo, ao socialismo, ao materialismo. E, de repente, tínhamos que refazer esse caminho. O encontro entre as diversas militâncias não era fácil. Havia algumas facetas, algumas diferenças. Não era um bloco monolítico, mas a energia da militância era da mesma qualidade.

[...] D. Eugênio, por exemplo, começava a dar força a um sindicalismo rural de inspiração cristã. Ainda a ilusão da Cristandade. Em Pernambuco, isso era complicado. A gente tinha uma confiança cega em D. Carlos, o arcebispo, mas havia na arquidiocese uma iniciativa recente de trabalho de sindicalização rural que era feito à imagem e semelhança do trabalho de D. Eugênio. Então, acontecia que o MEB atuava no meio rural dentro de uma determinada orientação e se deparava com essa atividade junto aos trabalhadores rurais que ia numa outra direção. Essa relação foi ficando tensionada.

Não me lembro por meio de que acordo, mas o fato é que o MEB remunerava um advogado assessor específico para essa sindicalização rural. Eu era coordenadora do MEB Estadual junto com Lucinha e, a uma certa altura, fui envolvida por essas questões da organização sindical. Um dia fui chamada pelos próprios trabalhadores que faziam parte dessas atividades, e eu conhecia a maioria por conta mesmo dos trabalhos do MEB no meio rural. Eles estavam muito atrapalhados e queriam conversar, confiavam em mim. A questão é que estávamos numa fase de organização e registro

de sindicatos rurais que inexistiam, na prática, nessa época. E havia uma luta ferrenha entre as diversas tendências pelo poder do sindicato em cada município. Quem se organizasse primeiro e chegasse com a papelada no Ministério do Trabalho, registrava o Sindicato Rural do município e não podia haver outro sindicato no mesmo município. Eram vários atores nesse espaço: o PCB, a Igreja, os Independentes e outros. Ia acontecer a solenidade de fundação de um Sindicato Rural num determinado município, que tinha sido registrado pelo pessoal do Partido Comunista, e o padre, inconformado, convocou o pessoal de sua organização para impedir a fundação desse Sindicato específico. E esse grupo estava resistindo, mas não sabia como explicar para o padre. Pensei: vão começar a instalar a briga que é deles entre os trabalhadores rurais. Eram fiéis ao padre, mas os outros eram seus companheiros, não queriam fazer aquilo. Enfim, tivemos uma longa conversa na qual deixamos claro que ninguém tinha esse poder de etiquetá-los. Eram todos trabalhadores rurais, etc., etc.

O padre ficou sabendo da conversa, porque eles não foram brigar com os companheiros e ficou muito zangado comigo. A partir daí, eu fui classificada de 'vermelha', 'cubana', e outras caricaturas bem típicas da época". [...] "A FETAPE⁸ foi fundada mais ou menos em agosto ou setembro de 1963. Em novembro tivemos que enfrentar a primeira grande greve rural que parou a Zona da Mata. Usinas e engenhos. Já havia tensões com a burguesia local pela insatisfação com o governo de Dr. Miguel Arraes e, com a greve, essa tensão aumentou. Houve mesmo ameaça de intervenção federal. Foram nove dias. Nunca havia participado de greve na minha vida. Nunca vi um movimento tão disciplinado. Parou tudo mesmo.

Do ponto de vista histórico, desde o início do processo de colonização brasileira, as condições de vida no campo foram marcadas por relações patrimonialistas e pela exploração do trabalhador rural. Entretanto, com o passar do tempo, principalmente na Região Nordeste, essas contradições se tornaram mais agudas e sujeitas à instabilidade social, o que acabou levando o sindicalismo rural a ser mais intenso nessa região. Nesse cenário, o

⁸ FETAPE refere-se à Federação de Trabalhadores da Agricultura de Pernambuco.

campesinato emergia como a base maior da população, dotado de características virtualmente explosivas face à realidade de miséria e opressão que vigorava na região. O medo do comunismo, consubstanciado na expansão das ligas camponesas, acaba levando o governo federal e o “sindicato dos padres” a empreenderem uma verdadeira disputa para ver quem conseguia montar mais sindicatos, e assim delimitar o seu campo de atuação. Existia também um sentimento generalizado no País de que as áreas rurais não poderiam ficar abandonadas à própria sorte, além do aumento do interesse acerca do destino dos camponeses por parte de vários grupos da igreja católica. A entrada de outras organizações de esquerda nessa luta acirra as tensões entre os diferentes grupos e facções, tensionando as relações no campo⁹.

O depoimento de Aída nos mostra como foi o seu movimento pessoal de aproximação e comprometimento com o sindicalismo rural. Ela delinea o cenário de turbulência e agitação política que marcou o início dos anos 1960, especialmente, na realidade pernambucana. Destaca os vários interesses postos em luta por parte das diversas organizações sociais e políticas que tomaram para si a questão da formação e instrumentalização política dos trabalhadores rurais. Interesses esses quase sempre divergentes e conflitantes e que levaram a uma verdadeira corrida pelos sindicatos. Aída nos conta que as tensões foram aumentando a tal ponto que ela teve que pedir para sair da coordenação do MEB e ficar à disposição do trabalho com os Sindicatos. Sabendo do seu envolvimento no sindicalismo rural, o então diretor da SUPRA¹⁰ a

⁹ De acordo com Emanuel de Kadt (2003), há poucas décadas, a maioria dos camponeses não se via como proletariado. Além da estrutura das relações tradicionais patrão-dependente, a ferrenha oposição dos latifundiários a esses movimentos não permitia que brotassem condições favoráveis ao desenvolvimento de organizações no campo. Esse cenário sofrerá algumas alterações com o surgimento das ligas camponesas e com a regulamentação do Estatuto do Trabalhador rural, em 1963, desencadeando verdadeira luta para se conquistar os trabalhadores rurais.

¹⁰ Superintendência da Reforma Agrária, órgão criado por João Goulart para promover a reforma agrária, em 1962.

coloca como responsável pelo Setor de Sindicalização Rural daquela Delegacia. Desta maneira, quando ocorre o golpe de 1964, Aída estava envolvida de forma ativa em movimentos de sindicalização rural.

Com o advento do golpe civil-militar de 1964, o MEB sofreu forte repressão, o que exigiu uma reconfiguração de suas ações. Aída Bezerra, como outros importantes educadores populares, passou a ser alvo da vigilância do regime e, diante do agravamento da perseguição, deixou o país assim que surgiu a possibilidade. Esse tipo de deslocamento integrou uma estratégia adotada pela Igreja Católica, que buscou proteger seus quadros leigos mais engajados, enviando-os ao exterior. Por se tratar de um momento histórico que extrapola o recorte proposto neste artigo, as vivências da educadora no período posterior a 1964 serão objeto de análise em um trabalho futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre as experiências vivenciadas no início dos anos 1960, Aída revela ter sido no MEB que descobriu o caráter político da educação e o sentido da educação para a sociedade. Ao ser questionada sobre a importância de ter atuado nesse movimento, ela assinala que, ao contrário de outras pessoas que vivenciaram essas mesmas experiências e que fizeram outras escolhas ao se envolverem com outras profissões, ela nunca mais conseguiu abandonar esse campo: *“Virei uma educadora por convicção. Gosto de fazer isso. É meu mundo profissional. É onde eu acho que faço alguma coisa que tenha sentido. O MEB deu a dimensão do sentido político da educação popular”*.

A análise da narrativa de Aída revela o quanto foi significativo ter participado das experiências educativas que emergiram nos anos 1960. O descobrimento do caráter político da educação constitui uma das grandes descobertas por eles realizada. Com isso, não se quer negar o caráter político das experiências que lhes antecederam, pois estas, ao se colocarem numa perspectiva de integração social,

posicionavam-se a favor de uma determinada ordem e, portanto, eram também políticas. No entanto, a descoberta da educação como um instrumento de contribuição para a mudança social e a construção de uma nova realidade mais igualitária mexeu com o imaginário de muitos dos que se envolveram nessas experiências, modificando suas vidas e suas trajetórias.

Ao trazer à tona fragmentos da memória de Aída Bezerra Costa, este texto busca também **prestar homenagem a uma educadora que dedicou sua vida a essa causa, com coragem, generosidade e firmeza ética**. Sua trajetória, entrelaçada com os caminhos da educação popular, é parte fundamental da história social e política do Brasil. Resgatar sua voz e suas experiências não é apenas um gesto de reconhecimento, mas também um esforço para preservar a memória daqueles e daquelas que construíram, com o próprio corpo e convicção, os alicerces de um projeto educativo comprometido com a justiça social. Com este artigo, além de iluminar um capítulo relevante da história da educação popular no Brasil, buscamos manter viva a memória de uma educadora que fez da prática política e pedagógica um compromisso de vida.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **História oral**: a experiência do Cpdoc. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

ARENDT, H. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007

BEZERRA, M. A. C.; RIOS, R. M. La negociacion: una relacion pedagogica posible. *In.*: DAM, A. V.; MARTINIC, V. S.; PETER, G., (org.). **Cultura y politica en educacion popular**: principios, pragmatismo y negociacion. La Haya, Holanda: CESO, 1995.

- BRANDÃO, C. R. **A educação popular 40 anos depois.** A educação popular na escola cidadã. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002
- CARRILLO, A. T. **Educação Popular: trajetória e atualidade.** Porto Alegre: Livrologia, 2024.
- FAVERO, O. MEB – Movimento de Educação de Base primeiros tempos: 1961 1966. *In.*: ROSAS, P. (Org). **Paulo Freire: educação e transformação social.** Recife: Ed. da UFPE, 2002.
- FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In.*: NÓVOA, A. **O método autobiográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988.
- JARA, O. Educação Popular. De que Educação estamos falando? *In.*: JARA, O. **Educação Popular Latino-americana.** História e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos. São Paulo: Ação Educativa, CEAAL, ENFOC, 2020.
- KADT, E. **Católicos Radicais no Brasil.** João Pessoa: edit. Universitária, 2003.
- LANG, A. B. S. G. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. *In.*: MEIHY, J. C. Sebe Bom **(Re) introduzindo história oral no Brasil.** São Paulo: Xamã, 1996.
- LOPES, E. M. T. **O vivido do sujeito.** Belo Horizonte, MG, 2004, mimeo.
- PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos.** 4ª ed. São Paulo: edições Loyola, 1973.
- VIEIRA, M. C. **Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil.** Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. 2006.
- WANDERLEY, L.E. **Educar para transformar.** Petrópolis: Vozes, 1984.

ALFABETIZACIÓN MATEMÁTICA INTERPELANDO LA LECTURA-ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Milagros Elena Rodríguez

Ivan Fortunato

UN ESCRITO BILATERAL BRASIL VENEZUELA SOBRE MATEMÁTICAS Y LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Este texto promueve un diálogo bilateral entre nuestras realidades vividas y percibidas en torno a la Educación Jóvenes y Adultos (EJA), desde nuestras trayectorias como docentes y educadores matemáticos en Brasil y Venezuela. La finalidad del diálogo es confrontar y articular estas experiencias concretas con el ideal más amplio de la EJA: garantizar el derecho a la educación a quienes, por diversas razones, no tuvieron acceso en el momento socialmente esperado de sus vidas.

La educación en Brasil, se rige por la Constitución Federal de 1988 que emite la obligatoriedad de la educación básica pública y gratuita a cualquier edad y a lo largo de la vida. Tras la promulgación en 1996 de la Ley 9394 que establecía nuevas directrices y bases de la educación, la cultura escolar brasileña todavía se acertaba empapada de la concepción compensatoria de la educación de jóvenes y adultos (Di Pierro, 2005).

Una redacción más reciente del artículo 37 de la Ley, que data de 2018, amplía la concepción original de acceso y/o continuidad de los estudios para las personas que no tuvieron oportunidad en la edad adecuada, y va más allá del mero acceso, al considerar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por eso, aunque mantengamos la nomenclatura EJA para mantener la fluidez del texto, hablamos de la Educación de *Personas* Jóvenes y Adultas. Esa es una forma de enfatizar el carácter de sujeto de la educación,

destacando que, independientemente de la edad, son personas con historias, necesidades y contextos propios.

Hoy sabemos que, en Brasil, en la EJA, el docente tiene grandes retos que, en un país tan inmenso, con tantas problemáticas y altas estadísticas para la educación para adultos, el profesional tiene como “desafío conocer, valorizar y apropiarse de los diversos espacios que jóvenes y adultos transitan y construyen conocimientos, con el propósito de ofrecerles a ellos la posibilidad de apropiarse críticamente de la realidad y transformarla” (Silva; Porcaro; Santos, 2011, p. 254)

Es de hacer notar que, “las demandas para la EJA, están dadas como un gran desafío para Brasil, revelando que la EJA no tiene como acabar, al tener además, 65 millones de brasileños sin enseñanza fundamental completa. Lo que es probable que quieran acabar con la EJA” (Soares, 2019, p. 24).

Musial y Araújo (2022), al realizar un balance de la producción académica sobre las políticas públicas para la EJA en Brasil, identifican un avance a comienzos del siglo XXI, con mayor atención a la modalidad en programas federales, directrices específicas e inversiones en formación y materiales. Sin embargo, dicho avance entra rápidamente en declive. En este sentido, los autores afirman que la EJA volvió a ser “una modalidad de enseñanza que ha ocupado un lugar secundario en las políticas educativas, tanto desde el punto de vista del financiamiento como de la formación de docentes y de la producción de materiales didácticos apropiados” (Musial; Araújo, 2022, p. 2).

En Venezuela, la EJA constituye una de las modalidades del Sistema Educativo venezolano. De acuerdo con el Artículo 26 de la Ley Orgánica de Educación “[...] son variantes educativas para la atención de las personas que, por sus características y condiciones específicas de su desarrollo integral, cultural, étnico, lingüístico y otras, requieren adaptaciones curriculares de forma permanente o temporal” (Venezuela, 2009, p. 4). Lo que dice que la EJA se adapta a las necesidades de aprender a leer y escribir en los adultos y jóvenes; es la constitución, no hablamos así de la práctica decadente

de la educación venezolana hoy en todo sentido, que grita la crisis migratoria, colonial económica, política y en todo sentido del país. Es que:

La educación pública hoy amenazada, es también escenario de tal enfrentamiento. El futuro de la educación pública al alcance y al servicio de las mayorías, plural, laica, gratuita y democrática, no cooptada por grupos empresariales, necesariamente pasa por superar la compleja y difícil coyuntura actual que experimenta la Revolución Bolivariana (Carvajal Ruíz; Villasmil, 2018, p. 77).

Es que en el deber ser la EJA, de acuerdo con la legislación venezolana, constituye un mecanismo pedagógico y didáctico encaminado a atender escaseces generales y determinadas de un sector social históricamente excluido social y laboralmente (Carvajal Ruíz, 2022). En tal sentido, la EJA no está separado de los programas de la educación en general, sino que facilita el modo de realizarla, de llevarla a acabo, por las variantes de familia y empleo de sus protagonistas.

Desde luego, pese a las mutaciones propias de este tipo de instrumentos pedagógicos debido a los cambios en las actividades de los educandos, componen un factor clave en el andamio institucional que consiente para el apoyo pedagógico y didáctico, adherido al sistema constitucional y procedimiento del Estado (Carvajal Ruíz, 2022).

Aunque el artículo de Carvajal Ruíz (2022) presenta la EJA en Venezuela desde una perspectiva predominantemente positiva, alineada con el proyecto político de la Revolución Bolivariana, el autor también señala desafíos y limitaciones importantes. La dependencia de las políticas educativas respecto al contexto político nacional genera interrogantes sobre la sostenibilidad y continuidad de los programas destinados a la EJA. Además, se mencionan dificultades operativas e institucionales, como la débil articulación entre los distintos niveles educativos y los obstáculos para la permanencia de los estudiantes. A pesar de la propuesta de

valorización de los saberes populares y la formación integral, se observa una tensión entre las concepciones pedagógicas críticas y las condiciones sociales concretas de los sujetos de la EJA, especialmente en contextos rurales y periféricos. A esto se suma la falta de datos sistematizados y evaluaciones regulares que permitan medir el impacto real de las políticas implementadas. Estos elementos apuntan a la necesidad de profundizar en una reflexión crítica sobre los límites y posibilidades de la EJA en Venezuela como política de inclusión y transformación social.

Así, al contextualizar las políticas, desafíos y sentidos de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Brasil y Venezuela, abrimos camino para reflexionar específicamente sobre el lugar de las Matemáticas en esta modalidad educativa.

Lo hacemos desde nuestra posición como docentes e investigadores en el campo de la educación matemática, comprometidos con la EJA no solo como objeto de estudio, sino como espacio de lucha, creación y posibilidad; y escribimos bajo el lente decolonial complejo jamás alineado a la colonialidad. Sabemos que enseñar Matemáticas en este contexto implica enfrentar desafíos pedagógicos, estructurales y epistemológicos singulares, que nos convocan a repensar los saberes, las prácticas y los sentidos de esta área del conocimiento a la luz de las trayectorias, necesidades y derechos de quienes aprenden.

LA URGENCIA DE LA MATEMÁTICA EN LA VIDA DEL ADULTO, Y LA DESMITIFICACIÓN EN SU EDUCACIÓN

En general, entonces, la EJA que está dirigida a las personas que no han logrado escolarizarse, o con una escolaridad incompleta, digamos en la educación primaria o secundaria; debe adaptarse a las disponibilidades de tiempo de los discentes, ofreciendo horarios adecuados durante el día, por la noche y los fines de semana, online posiblemente si se disponen de los medios. La enseñanza, para que se motive el aprendizaje, se debe basar en el reconocimiento de los saberes y potencialidades de los discentes,

valorando sus aprendizajes y las experiencias de vida que traen consigo. Por lo tanto, no es adecuado etiquetarlos como “analfabetos funcionales”, ya que eso ignora los saberes contruidos fuera de la escuela.

Se ha naturalizado la idea de que, tanto en la educación en general como en la EJA, es preferible adoptar una forma simplificada, pero mecánica, de enseñar la matemática y sus contenidos, frecuentemente reducidos al *algebrismo* – como diría Malba Tahan (1967) – como si esto fuera una solución para hacer el aprendizaje más accesible. Sin embargo, esta simplificación termina por enmascarar la verdadera riqueza de las matemáticas, que pueden ser vistas como una herramienta para entender el mundo, tomar decisiones y profundizar el pensamiento

Tristemente estos son los accionares de los actores de los procesos educativos; y con ello los saberes o conocimientos de matemática que los discentes ya tienen son engavetados en la esquina de la iniquidad y despreciados a favor de su propia liberación, de la ignorancia en no leer y escribir; siendo que la matemática también puede ser vista en el lenguaje como una forma de leer el mundo; de la toma de decisiones en el accionar; pero también en la profundización en el pensar.

Nos preocupamos muchísimo por nuestro cuerpo físico, su cuidado y es el deber ser; pero por el pensar profundo es urgente de prepararse formarse; donde la matemática puede tomar conyugar en la toma de decisiones en todos los aspectos de la vida; incluso el lenguaje matemático forma parte del lenguaje del ser humano. ¿Es intencional en la educación en general privar al ser humano de las excelencias y necesidades de aprender matemáticas? ¿Acaso interesa que un estudiante obedezca las reglas del cálculo memorísticamente para obedecer al proyecto colonial, como tanto lo develo el matemático Georges Papy? (Pérez, 1980).

Emite éste matemático Georges Papy, entrevistado por Augusto Pérez (1980), que tanto ha contribuido a la pedagogía de la matemática, una sentencia “los niños o individuos que han estado bloqueados para aprender matemáticas, han estado

bloqueados también en su personalidad. Un niño que no aprendió matemáticas se siente disminuido en sí mismo como individuo” (Pérez, 1980, p. 44). Debemos, en la EJA, sacarlos de la caverna de la oscuridad de estar privados de resignificar los saberes matemáticos que dominan y elevarlos en una enseñanza compleja de la matemática con la lectura y escritura.

La matemática ciencia-arte legado de la humanidad está en jaque en la educación. Esto se debe a que, como ya hemos delineado (Rodríguez; Fortunato; Velásquez, 2025), la matemática ha sido frecuentemente reducida a una enseñanza mecanizada, centrada en la repetición de procedimientos y en la preparación para evaluaciones estandarizadas. Además, al haber sido colonizada, como tantos otros saberes ancestrales, fue reducida a una única forma de expresión, invisibilizando otras racionalidades. Este enfoque desconoce su carácter formativo, crítico y creativo, comprometiendo su potencia como lenguaje universal y como instrumento de emancipación intelectual.

Por eso, la alfabetización matemática cobra aún más sentido hoy, en tiempos donde escasea el pensamiento metacognitivo profundo, entendido como la capacidad de reflexionar críticamente sobre los propios procesos de pensamiento, de autorregular el aprendizaje y de construir sentido a partir de la experiencia. En la perspectiva Freiriana, esta forma de pensamiento es inseparable del acto de problematizar el mundo, de asumir una postura crítica frente a la realidad y de comprometerse con su transformación. Sin embargo, dicha dimensión ha sido sistemáticamente desvalorizada por prácticas educativas coloniales que privilegian la memorización, la repetición y la obediencia intelectual. Y no es de sorprendernos, pues los aportes de este legado han sido, en muchas ocasiones, relegadas o privadas dentro del ámbito educativo.

La alfabetización matemática no es una moda, ni una imposición de ningún organismo, por más que muchos intenten usarla e imponerla como tal; es una necesidad del ser en su sentir, que le permite desarrollarse plenamente y comprenderse en su propia constitución. Las Personas Jóvenes y Adultas que no han

aprendido a leer y escribir deben ser exploradas en su sentipensar, para que, desde esa condición de alfabetización, puedan experimentar la complejidad de la matemática. En este sentido, en este capítulo entramado de varios rizomas, sostenemos como *objetivo la alfabetización matemática como una interpelación de la lectura y la escritura en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. Lo hacemos desde las transmitodologías decoloniales, planetarias y complejas.

Estamos educando con respeto a las transmitodologías, que, aun cuando ya han producido muchos resultados, queremos que sean realmente comprendidas.

LA HERMENÉUTICA COMPRENSIVA, ECOSÓFICA Y DIATÓPICA COMO TRANSMÉTODO

Indagamos en este *entramado del libro al que aportamos en la EJA* con las transmitodologías en el transparadigma complejo con el transmétodo la hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica. Todo ello, en la significancia del prefijo *trans* Dulseniano en su conceptualización, sabemos que la modernidad-postmodernidad cuyo proyecto es la colonialidad obvio en las metodologías los paradigmas, y conocimientos matemáticos del Sur y del sur global que llamarán “sinsentido, bárbaro, no cultural, alteridad opaca por desconocida; evaluada como salvaje, incivilizada, subdesarrollada, inferior” (Dussel, 2004, p. 222).

Denigrando con ello la enseñanza de la matemática, de los aportes de las matemáticas de las civilizaciones encubiertas; entre otras colonialidades hoy; pero también de lo que los jóvenes y adultos saben, por eso no son analfabetas funcionales de la matemática. Proponemos en la decolonialidad de la indagación rescatar tales conocimientos previos en la EJA.

En este sentido, rescatamos salvaguardando en las transmitodologías, en el proyecto decolonial planetario – complejidad, la decolonialidad planetaria que es “un salto a las viejas estructuras coloniales, liberando de los encierros paradigmáticos a los conocimientos y a los investigadores,

rompiendo cadenas; donde los investigadores se han encontrado con sus raíces; con sus ancestros y cultura” (Rodríguez, 2025, p. 10).

Con Enrique Dussel (2004) sobre el prefijo *trans*, el transparadigma complejo indica que salvaguardamos lo encubierto de la modernidad-postmodernidad-colonialidad en la matemática y su enseñanza en la EJA. Esto implica lo complejo: el sujeto investigador y la complejidad de categorías como historia, filosofía, *sentipensar*, ser humano complejo, entre otras. El transparadigma complejo busca salvaguardar esa complejidad de la vida, del objeto de investigación: *la alfabetización matemática como interpelación de la lectura-escritura en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas* que es “un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados [...] es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen el mundo fenoménico” (Morín, 1995, p. 171).

Queremos decir que estamos formando rizomas con un discurso que va y viene y se entrama complejamente, sí, estructuras complejas y fractálicas en esta indagación. Complejizar se contrapone a las caducadas indagaciones que comienzan con una introducción y, desde allí, llegan a resultados. En este cao con las transmetodologías heredamos con Deleuze y Guattari (1980), desde de la biología, las estructuras rupturantes, sin raíz profundamente inclusivas, porque vamos a salvaguardar y permitirnos discernir los procesos de sentido y significación implicados en las prácticas de alfabetización matemática en la EJA.

En vez de pensar linealmente, formando líneas y trazos, pensamos complejamente, en formas de fractales como los rizomas; donde el pensamiento rizomático nos incita a indagar y nos convoca a discernir los procesos de significación presentes en las prácticas educativas de la EJA, allí donde los conocimientos-saberes matemáticos buscan sentidos en un trabajo creador y difícil, o, como afirma Aladino (2015, p. 46): “consiste en delinear nuevos circuitos de significación, en realizar nuevas cartografías conceptuales”.

Queremos entamar y conectar; nos encanta tejer vínculos y buscar el arte de habitar en el planeta pensando en concepciones

del infinito, la ecosofía, articulando los *topoi* al estilo Heráclito, en una diatopía que concilia lo separado y transgrede lo prohibitivo de la tradicionalidad. Así, indagamos en los transmétodos decoloniales planetarios complejos; en particular, la hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica (Rodríguez, 2020, 2024). En ello, fusionamos una hermenéutica ecosófica y diatópica profundamente Panikkariana (esto es, una perspectiva que integra espiritualidad, ecología y diálogo intercultural desde una comprensión no dual del mundo), pasando por lo momentos analítico-empírico y lo propositivo.

En tal sentido en el momento analítico-empírico, contraponemos las ideas de los autores consultados con la de la investigadora y evidenciamos *el analfabetismo matemático en personas jóvenes y adultas como una forma de decadencia en el lenguaje y la escritura*. En lo momento propositivo, nos desprendemos de los autores y nos abrimos al devenir de una alfabetización matemática que interpela la lectura y la escritura, ilustrando algunos conceptos matemáticos y cómo enriquecen el acto de leer y escribir.

MOMENTO ANALÍTICO-EMPÍRICO: EL ANALFABETISMO MATEMÁTICO EN PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS COMO DECADENCIA EN EL LENGUAJE Y LA ESCRITURA

Al analizar la trayectoria de la Educación de Jóvenes y Adultos en nuestros países, que comparten el peso de las herencias coloniales profundas, encontramos marcas de la exclusión histórica de poblaciones vulnerables, interrupciones autoritarias e intentos intermitentes de superar el analfabetismo.

Como vimos con Strelhow (2010), la historia de la Educación de Jóvenes y Adultos en Brasil tiene sus orígenes en el período imperial (1822-1889), cuando era tratada como caridad, no como un derecho, excluyendo a gran parte de la población, como los negros, los pobres y las mujeres. Al inicio de la República (a partir de 1889), leyes restringieron el voto a las personas alfabetizadas, pero al mismo tiempo, el Estado no promovió políticas educativas

efectivas para jóvenes y adultos, lo que reforzó la exclusión social y el estigma contra las personas analfabetas.

En Venezuela, los inicios de la alfabetización también se vinculan con el proceso de consolidación del Estado moderno. Aunque el esfuerzo de escolarización masiva comenzó apenas en el siglo XX, ya en la década de 1940 se implementaron planes nacionales promovido por el Ministerio de Educación. Estos programas, basados en métodos silábicos, buscaban no solo enseñar a leer y escribir, sino también inculcar nociones de civismo, higiene y valores nacionales, como parte de una modernización cultural (Uzcátegui; Jáuregui, 2017).

En Brasil, a partir de la década de 1930, surgieron iniciativas como el Plan Nacional de Educación y las campañas de alfabetización, aunque muchas eran descontextualizadas y mecanicistas. En la década de 1960, los movimientos sociales inspirados en la pedagogía liberadora de Paulo Freire aportaron un enfoque crítico y participativo a la EJA, interrumpido por el golpe militar de 1964, cuando el gobierno retomó la alfabetización funcional y el control ideológico (Strelhow, 2010).

Durante ese mismo período, la Venezuela democrática posterior a 1958 apostó por la escolarización de masas como una estrategia para consolidar la ciudadanía. En las décadas de 1970 y 1980 se destacó por su alcance y metodología innovadora, que incluía materiales sonoros y visuales (como tocadiscos, cintas y guías) y formaba parte de un esfuerzo nacional para integrar a adultos excluidos del sistema escolar (Uzcátegui; Jáuregui, 2017).

Con la redemocratización brasileña 1985 y la Constitución de 1988, la EJA pasó a ser reconocida como un derecho, consolidándose en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, promulgada en 1996. Desde entonces, han surgido varios programas e iniciativas, varios de los cuales han sido criticados, ya sea por el voluntarismo descalificado de los alfabetizadores, y/o por la repetición de errores del pasado, como el asistencialismo.

En el siglo XXI, a pesar de los marcos legales, Brasil aún presenta altas tasas de analfabetismo absoluto y funcional, lo que

revela la urgencia de políticas públicas consistentes, inclusivas y emancipadoras para la EJA. Como bien señalaron Rocha y Miguel (2024) en un estudio reciente:

[...] lamentablemente, la ley no se ha cumplido, ya que no se están ampliando las aulas de la EJA ni se han ofrecido las condiciones básicas para la permanencia. Por el contrario, lo que se observa en casi todo el territorio nacional es el cierre de aulas de la EJA porque los gestores educativos parecen creer que matricular a los niños en la escuela, cada vez más temprano, resolverá el problema del analfabetismo (Rocha; Miguel, 2024, p. 286).

Supuestamente contradiciendo la afirmación de que “la ley no se ha cumplido”, existen datos que muestran que el número de analfabetos está disminuyendo. Por ejemplo, Brabo (2024, p. 61) muestra que “la tasa de analfabetismo en personas de 15 años o más se redujo del 6,1 % en 2019 al 5,6 % en 2022”. Este descenso alegra a políticos y gestores educativos, pero, por otro lado, revela que más de nueve millones de personas en Brasil aún ven negado su derecho a la educación.

En la misma línea de expectativas y fricciones entre política y práctica, Venezuela impulsó desde 2003 la Misión Robinson, una campaña nacional de alfabetización basada en el método cubano *Yo sí puedo*, que prometía erradicar el analfabetismo en pocos años. A pesar de cifras oficiales que afirmaban el éxito del programa, el Censo de 2011 reveló la persistencia del analfabetismo en sectores significativos, mientras que el sistema escolar formal mostraba signos de estancamiento, lo que pone en duda la sostenibilidad de los logros reportados (Uzcátegui; Jáuregui, 2017).

Aún más importante es tener en cuenta que “estos datos reflejan varios factores, que no dependen del simple deseo del estudiante, ya sea joven, adulto o mayor, de continuar su educación” (Brabo, 2024, p. 61).

Estos diversos factores constituyen las realidades más distintivas que se experimentan. Existen más de nueve millones de

realidades. Por ello, Miguel Arroyo (2007, p. 7) nos recordó acertadamente: “la EJA debe ser una forma de educación para sujetos concretos, en contextos concretos, con historias concretas, con configuraciones concretas”. El autor lamentó que las realidades concretas se diluyeran en currículos estandarizados, basados en prácticas utilitaristas. Además, en lo que respecta a la enseñanza de las matemáticas, “la exageración en procedimientos algorítmicos poco comprendidos por los estudiantes resulta en una aversión al conocimiento matemático y, en general, en procesos escolares marcados por una tendencia a infantilizar a los estudiantes jóvenes o adultos” (Rocha; Miguel, 2024, p. 283).

Críticas similares aparecen en el contexto venezolano contemporáneo. Arévalo (2019) argumenta que muchas de las prácticas de alfabetización siguen atadas a métodos descontextualizados, limitados a la codificación básica, sin promover el pensamiento crítico ni la participación real de los sujetos. En su estudio, propone una revisión del concepto mismo de alfabetización a partir del “desaprendizaje” y del racionalismo crítico, apuntando a la necesidad de adaptar las prácticas a las realidades digitales y comunicativas actuales, más allá del lápiz y papel.

De la misma manera, esta forma de enseñar fue expresamente criticada en el documento *Trabajando con la Educación de Jóvenes y Adultos*, elaborado por la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad del Ministerio de Educación de Brasil:

Es importante recordar que, a menudo, el profesor llega a clase con propuestas de lectura y escritura listas y preparadas según un modelo clásico [...]. En los momentos dedicados a las matemáticas, este profesor suele proponer que lean en voz alta y copien los números en bloques crecientes. Solo después enseñarán a calcular, recurriendo siempre a la cuenta establecida, primero con cantidades pequeñas para facilitarlo (Barreto, 2006, p. 26).

En lugar de leer en voz alta, copiar números y armar cuentas, el documento ministerial proponía a los docentes de la EJA

conversar con su alumnado, preguntándoles sobre sus vidas. A partir de esos relatos, se define así el contenido educativo, partiendo de las realidades concretas. Lo cual suena precioso...

Sin embargo, una década después, Miguel Arroyo continuó señalando que, si bien se observaban algunos (supuestos) avances, la escolarización tarda en llegar a todos en todas partes. Especialmente a quienes no tuvieron acceso a la edad adecuada, dejándolos al margen. Además, Arroyo (2017) afirmó que no solo hay un retraso en su llegada, sino que cuando llega, solo trae consigo la intención de alfabetización y algunos rudimentos de otros conocimientos; incluidas las matemáticas.

Lo que ocurre es que se pregunta a los estudiantes quiénes son, qué hacen y cuáles son sus experiencias cotidianas, pero todo esto se hace únicamente para ilustrar el modelo clásico de leer en voz alta, reproducir números y realizar sumas. Al respecto, Rocha y Miguel (2024, p. 291) citan un pasaje del libro *Didáctica de la Resolución de Problemas*, de Luiz Roberto Dante, publicado a finales del siglo pasado: “no basta con hacer mecánicamente las operaciones de suma, resta, multiplicación y división. Es necesario saber cómo y cuándo utilizarlas convencionalmente en la resolución de problemas”.

Este modelo anacrónico en la Educación Matemática para jóvenes y adultos es paradójico. Si bien ha sido objeto de críticas durante décadas, con diversas soluciones pedagógicas señaladas en la literatura, como la enseñanza dialógica y la valorización del conocimiento experiencial y profesional, es el modelo que aún se practica en las aulas. Como resultado, más de nueve millones de personas en Brasil se encuentran al margen de la escolarización. Y entre quienes logran acceder a las aulas, la mayoría se ve expuesta a las matemáticas basándose en el *algebrismo*, como diría Malba Tahan (1967), o sea, en la memorización de las tablas de multiplicar y la repetición de sumas básicas, pero no en una lectura crítica del mundo a través de las matemáticas.

MOMENTO PROPOSITIVO. LA ALFABETIZACIÓN MATEMÁTICA INTERPELA LA LECTURA-ESCRITURA EN LA EJA

La alfabetización matemática interpela la falsa lectura y escritura cuando se escasean las interpretaciones adecuadas a problemas que se van presentando y develan el no poseer competencias complejas para desenvolverse. Debemos atender el hecho que tenemos un comportamiento matemático fractálico en nuestra constitución, en la naturaleza en nuestro universo. Las matemáticas como tal nos dotan de un conocimiento de nosotros mismos que no puede privarse en la EJA. Es urgente docentes formadores para ello, con paciencia y comprensión a la manera de expresarse en los discentes.

En el momento analítico-empírico, elaboramos un análisis crítico e histórico de las políticas y prácticas de alfabetización (especialmente matemática) en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en Brasil y Venezuela, con énfasis en las limitaciones estructurales, epistemológicas y pedagógicas que perpetúan el analfabetismo y mantienen a millones de personas al margen de una escolarización plena.

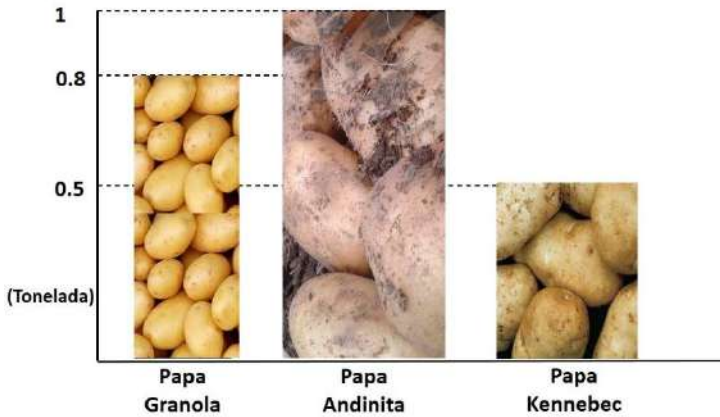
Con el apoyo de la literatura, denunciemos que el analfabetismo matemático entre jóvenes y adultos no se reduce a la ausencia de competencias técnicas, sino que refleja una profunda crisis en la forma en que se concibe la enseñanza de las matemáticas, aún arraigada en prácticas autoritarias, poco dialógicas y desvinculadas de las realidades concretas del educando.

Alfabetizar matemáticamente no es enseñar a hacer cuentas. Lo ilustramos con un ejemplo notorio que puede ser engañoso es: es claro que los pesos de los elefantes varían mucho, más que los pesos de las ratas; sin embargo, los pesos de los elefantes pueden variar menos con un porcentaje de su propia media que los pesos de las ratas; si tenemos que: en elefantes: el peso promedio es: $X_E = 2400$ libras, la desviación típica es: $S_E = 1285$ libras; en caso de las

ratas el peso promedio es: $X_R = 1,05$ libras, la desviación típica es: $S_E = 0,16$ libras. Sabiendo que el coeficiente de variación CV puede ser utilizado para comparar la dispersión de dos colecciones de datos, mientras que la desviación típica sólo se puede utilizar en colecciones de datos con la misma media e igual unidad de medición tenemos que: $CV_E = (1285/2400)100\% = 5,4\%$, y $CV_R = (0,16/1,05)100\% = 15,2\%$. La variabilidad de los pesos de las ratas es casi tres veces mayor, sobre una base relativa, que la variabilidad de los pesos de los elefantes. La desviación estándar de las ratas es de 15,2% de su media, mientras que la de los elefantes es de 4,4% de su media. Son ejemplos que se pueden aplicar en el cultivo y otras cotidianidades que pueden parecer engañosos.

Así, en la lectura y escritura la interpretación de gráficos básicos de la matemática es esenciales de conocerlos, en la vida al joven y adulto se le presentarán estas situaciones donde va a tomar decisiones. Por ejemplo, supongamos que tenemos el siguiente gráfico que mide la cantidad de papas vendidas en el mes de diciembre de acuerdo a tipo de papas que se cultivan en el páramo de Mérida, Venezuela: Granola, Andinita, Kennebec, Altantic, Sebago, ICA Única, María Bonita, Amarilis y Betina, entre otras. Vamos a construir pictogramas ilustrativos de la cantidad vendida en el segundo semestre del año 2024, tomando en cuenta sólo las papas tipo Granola, Andinita, Kennebec vendidas en toneladas.

Figura 1 — Papas vendidas en toneladas



Fuente: Los autores de la indagación (2025).

Vamos a interrogar de acuerdo con el gráfico. ¿Cuántos kilogramos se vendieron en el segundo semestre del año 2024 de los tres tipos de papas en el páramo merideño? ¿Cuál tipo de papas se vendió más? ¿Cuántas toneladas se vendieron de la papa más vendida? ¿Cuál es el tipo de papa que menos se vendió y cuántos kilogramos? De acuerdo con el gráfico ¿Se vendieron los tipos de papas Altantic, Sebago, ICA Única, María Bonita, Amarilis y Betina? Para responder es notable que *el discente iría del proceso de abstracción con una representación rápida al proceso de la concreción*. Este ejemplo sirve para *comprender el espacio y la forma*, de acuerdo a la forma de las papas, *los estudiantes en general desde el proceso de lectura y escritura precisan averiguar similitudes y discrepancias* examinando los mecanismos de las formas e inspeccionando los distintos tipos de representaciones y sus diferentes dimensiones. Vemos el análisis de las respuestas.

En la primera pregunta: ¿Cuántos kilogramos se vendieron en el segundo semestre del año 2024 de los tres tipos de papas en el páramo merideño? Hay una semántica de equivalencia a manejar adecuadamente, pues en el gráfico aparece la cantidad de papas, que es una variable continua medible por un instrumento de peso, está dada en toneladas, y una (1) tonelada es igual a mil

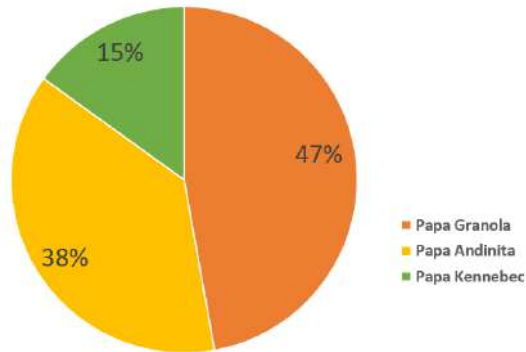
(1000) kilos. Así se vendió 1 tonelada de papa Granola que fueron 1000 kilos, 0,8 toneladas de papa Andinita que fueron 800 kilos, 0,5 toneladas de papa Kennebec, la mitad de 1 tonelada, lo que son 500 kilos; así se vendió un total de: $1000 + 800 + 500 = 2300$ kilos, esto es 2, 3 toneladas.

En la segunda pregunta: ¿Cuál tipo de papas se vendió más? Se sigue de la altura de la barra en el pictograma, siendo el eje y las toneladas, no por la cantidad de papas que estén en los gráficos, de esta manera se vendió 1 tonelada de papa Granola que fueron 1000 kilos, la que más se vendió que fue papa Granola es la respuesta exacta a la pregunta. En la tercera pregunta, ya hemos respondido 1 tonelada de la papa Granola. En la cuarta pregunta: ¿Cuál es el tipo de papa que menos se vendió y cuantos kilogramos? Sin duda observamos la barra más baja que llega a 0,5 toneladas que ocurre a la papa Kennebec.

De la última pregunta: De acuerdo con el gráfico ¿Se vendieron los tipos de papas Altantic, Sebago, ICA Única, María Bonita, Amarilis y Betina? Del gráfico no podemos decir si se vendieron o no. Aquí es importante enseñar que las matemáticas no se usan para exagerar o sacar conclusiones falsas. El gráfico sólo da información para las papas Granola, Andinita, Kennebec. Ahora la matemática si se usa para aproximar que es diferente a exagerar o sacar conclusiones de algo que no fue tomado en cuenta.

Vemos ahora la lectura e interpretación posible del mismo cultivo y venta de papas en el mismo periodo, pero ahora damos en porcentaje en el siguiente gráfico de círculo, consideremos que la venta total fue de 2, 3 toneladas, podremos responder las mismas preguntas anteriores interpretando desde los porcentajes y el gráfico de la figura 2. Lo dejamos indicado. Con una clave para resolver que la totalidad que es 100% es 2,3 toneladas, y que los porcentajes de cada papa Granola, Andinita, Kennebec están indicadas en el gráfico.

Figura 2 — Papas vendidas en porcentajes



Fuente: Los autores de la indagación 2025.

Es esencial en la Educación de Jóvenes y Adultos comprender matemáticamente el mundo, con pensamiento profundo, reaccionario ante el darse cuenta del error. Por ejemplo, si x es la cantidad de medicamentos en jarabe a tomar de un antipirético, ¿Cómo representaría la: tercera parte, dos quintos, la mitad, el doble; el tripe? *Esto significa el proceso de la concreción a la abstracción sin problemas en asuntos de cantidades y medidas representadas por x , u otra letra.*

Es esencial saber que si se aprende a leer y escribir *sino se llega a reflexionar matemáticamente, con conceptualización o pensamiento matemático y generalización tendremos una lectura y escritura a medias;* en la que estaremos impedidos para desenvolvemos adecuadamente, los engaños pueden continuar a pesar de ser alfabetizados; y nos habremos privado desde nuestra función como docente en el desarrollo metacognitivo profundo.

Es importante que los discentes lleguen a *interpretar y formular problemas en términos matemáticos, manipular búsqueda compleja y decidir el número de pasos necesarios para encontrar una solución.* Por ejemplo, si el triple del número de gallinas sumando al tercio del número de patos da un total de 301 animales, y una granja tiene 3 patos, ¿cuántas gallinas tendrá? Es esencial acá ubicarse en la significancia del triple que en símbolos es multiplicar por 3 a x . Y en el caso de tercio, estamos hablando de la fracción $1/3$

multiplicado por y ; de esta manera se tiene la totalidad de: $3x + (1/3)y = 301$. Lógicamente si se ha comprendido este paso de leer las letras no sólo en pronunciación sino comprendidas en símbolos matemáticos, si se tienen ahora 3 patos eso significa que $y = 3$; en la ecuación de la totalidad tendríamos $1/3$ por 3 que es 1 y así $3x + 1 = 301$; de donde lógicamente x es 100; o sea por cada 3 patos de tienen 100 gallinas.

Identificar y aplicar herramientas y conocimientos relevantes cotidianos o no, para reflexionar sobre las fórmulas adecuadas y encontrar una solución desde procesos cognitivos como la generalización, la continuación y la demostración. Por ejemplo, si $3x + y = 301$, y x representa la cantidad de manzanas, y el número de peras, si se tienen 301 frutas en general, ¿Cuántas peras se pueden tener si se tienen 50 manzanas? Vemos. Es lógico pensar que podemos representar a x e y como números enteros, ya que se trata de cantidad, que es un número discreto de conteo de manzanas y peras. Así haría falta que el discente interprete que x e y son arbitrarios, y como no nos han dicho que la cantidad de peras y manzanas son iguales que usemos dos letras distintas como incógnitas.

Si tenemos 50 manzanas entonces, yendo al proceso de concreción $x = 50$, entonces sustituyendo tendríamos: $3(50) + y = 301$, de allí tendríamos: $y = 301 - 150$, $y = 151$, por cada 50 manzanas de acuerdo con esa relación de tienen 151 manzanas; y observemos que $3(50) + 151 = 301$. En este ejercicio que es una lectura de símbolos a cantidades concretas el estudiante puede aprender a discernir y diferenciar la cantidad. También pudiera interpretar de la misma manera si se tratara de x , y vendidas en kilogramos. Y debería concebir que los resultados x , y pueden ser números fraccionarios, decimales; pues kilogramos indica una medida continua de masa; así vender manzanas y peras por cantidad no es lo mismo que venderlas en kilogramos.

Es urgente en el desarrollo del proceso de la lectura y escritura recobrar los conocimientos matemáticos previos que tienen de su vida, los jóvenes y adultos que comienzan a leer y escribir no son analfabetas funcionales; así explorar elementos para desarrollar

una dialéctica desde la lógica es pertinente con los conocimientos que traen de su ejercicio en el trabajo y la familia. Se pueden establecer diálogos dialógicos-dialécticos como los siguientes con la temperatura y el peso, por ejemplo.

Miguel: ¿si tenemos 0 grados centígrados eso significa que no hay temperatura?

Juan: tuvimos 0 grados en el páramo antes de comenzar a nevar.

Francisco: pero ¿cuántos grados eran?

Miguel: 0 grados, ¿había o no temperatura?

Juan: si Miguel, había mucho frío

Francisco: entonces 0 grados no significa que no exista temperatura.

Miguel: no, de hecho 0 grados son 32 grados Fahrenheit; la relación para llevar grados centígrados a grados Fahrenheit es: $C = (3/5) F + 32$.

Miguel: ¿les parece si hacemos las mismas preguntas con el peso de los ajos?

Juan: si Miguel

Miguel: ¿si tenemos 0 kg de ajo eso significa que no hay ajos?

Francisco: bueno 0 kg es ausencia de ajo, 0 toneladas sería lo mismo.

Miguel: entonces la temperatura es una medida continua con un cero (0) relativo, y el peso es una medida continua con un cero (0) absoluto.

Juan: ¿Qué es continua?

(...)

De la misma manera, estar alerta con las implicaciones y la logicidad que se desprende de ello.

Son tantas las vivencias de las personas jóvenes y adultas, en todas ellas estará la matemática buscando su lugar para que cobre preeminencia en ese accionar justo, adecuado, reflexivo y profundo. La lógica para comenzar en la alfabetización matemática interpelando la lectura-escritura en la educación de personas jóvenes y adultas es de especialísima necesidad.

No es igual decir: he visto que el 40% de las frutas salieron dañadas a decir que el 40% de las ganancias las regale. Entender un porcentaje va más allá de saber calcular el 40%. Es necesario comprender el impacto, el significado y el contexto en el que ese número aparece. En el primer caso, se trata de una pérdida. En el segundo, de una elección. Para quienes están en proceso de alfabetización matemática, desarrollar esa sensibilidad contextual es esencial para utilizar las matemáticas de manera significativa en la vida. La escritura dice de la comprensión correcta; no es el devaneo del número a comprender en el asilado mucho del ser.

La alfabetización matemática interpelando la lectura-escritura en la educación de personas jóvenes y adultas interpela el desarrollo de su propia capacidad o don para pensar profundamente. En ello, la matemática va induciendo a la abstracción desde la concreción y haciendo en él el discernir profundo en todo sentido. Y ese pensar profundo va a la transformación de sí implica un viaje de autoconocimiento, aceptación y desarrollo personal en jóvenes y adultos tan necesarios, que sienta las bases para un cambio más amplio con la educación; y en seguir en sus carreras. La transformación de sí con la escritura y la matemática es una práctica ética y de subjetivación, es una práctica del yo que se relaciona con la ética y la política, es una práctica ética que busca transformar la relación con uno mismo.

Así, el momento propositivo nos lleva a afirmar que la alfabetización matemática no se limita a enseñar a calcular, sino que implica la capacidad de interpretar y comprender el lenguaje de los números en los contextos reales de la vida cotidiana, otorgándoles sentido y relevancia.

SEGUIMOS EN LA ALFABETIZACIÓN MATEMÁTICA COMO IMPERATIVO

De hecho, la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) se configura como una particularidad de la educación, ya que los educandos de esta modalidad demandan una

atención diferenciada debido a su especificidad sociocultural. Poseen saberes que deben ser potenciados mediante la enseñanza formal, a través de reflexiones que articulen los conocimientos provenientes de sus vivencias con el saber científico. De ninguna manera deben ser despreciados los saberes populares, pues se constituyen en aprendizajes contruidos históricamente. Estos alumnos portan tradiciones y costumbres que se expresan a través de la cultura
Rocha e Miguel (2024, p. 304).

Como destacan los autores del epígrafe, es necesario reconocer que alfabetizar matemáticamente va mucho más allá de enseñar a realizar operaciones. Eso no es educar en el sentido más profundo del pensamiento Freireano. Sin embargo, no basta con reconocer que los educandos de la EJA traen consigo saberes contruidos históricamente, provenientes de sus vivencias culturales y sociales. La enseñanza de las matemáticas debe dialogar con esas experiencias.

Así, alfabetizar matemáticamente implica promover un proceso crítico y emancipador, que considere el cotidiano vivido, sus conocimientos y su inserción en el mundo. Solo entonces estaremos en consonancia con una perspectiva pedagógica transformadora.

Como objetivo sustentamos la alfabetización matemática como interpelación de la lectura-escritura en la educación de jóvenes y adultos. Es una indagación transmetódica rizomática que se ruptura en cualquier inciso o temática para seguir explorando concepciones en tal esencia temática. En la alfabetización matemática ese importante recordar los resultados Freirianos a la luz de la liberación: los jóvenes y adultos son personas que no sufren de analfabetismo funcional en la matemática; por ello es importante explorar sus cotidianidades y concepciones que tienen de la Ciencia-Arte-Lenguaje Matemática a la luz de conocerlos en sí, su sentir, maneras de relacionarse y razonar; en la que la diada

concreción-abstracción irá sin desunirse a pensamientos profundos, desarrollos en todo su ser para pensar-razonar.

Es de resaltar que las realidades en Brasil y Venezuela de las personas jóvenes y adultas en su EJA tiene crisis y realidades similares; y la alfabetización matemática como interpretación de la lectura-escritura es de urgencia. Los males heredados de condiciones de rechazo en la vida de los estudiantes son tropiezos a sondear en dicha educación; la manera que proponemos adecuada para enseñar sin imponer, para educar sin amaestrar; para no reducir la matemática a fórmulas indecibles e insensibles en el sentir de dichas personas es comenzar desde la concreción con elementos de su vida, de su subjetividad; e ir ascendiendo en la simbología hacia la abstracción.

La matemática de la sensibilidad sentipensante, la interpretación, el pensamiento astuto profundo, criticidad y complejidad en su coherencia conceptual; la interpretación desde el número, en que las unidades de medida por ejemplo dicen mucho; un número 10 de estudiantes es diferente a 10 kg; y es diferente en 10 docenas. La sensibilidad de la palabra en la variable y sus tipos dice mucho en el interpretar y pensar matemáticamente. Rescatar las matemáticas del amor y la amistad; pero también la matemática en el cultivo, en la pesca, en el hacer del discente que desea eso; ser despertado del letargo que produce el analfabetismo. Pero no como la mera educación bancaria que tantas veces que Paulo Freire, el pedagogo de las favelas, ha denunciado.

Recomendamos divorciarse de las imposiciones y poner a bailar en sintonía con la vida la matemática; y allí captado con afecto para las ciencia-arte-lenguaje que es la matemática podamos seguir provocando el discernimiento hacia conceptos grandiosos. Con ingenio en el conocimiento de la historia y filosofía de la matemática: conocimientos-saberes complejizados en dicha enseñanza pueda provocar la diversión y el ánimo por comprender que sí, sí se puede aprender matemáticas. La escritura-lectura y debida comprensión serán competencias complejas que el joven y adulto de esa manera desarrollaran para vivir tomando decisiones

elevadas en el pensar sin denigrarse de su sentir negativo de que no pueden.

Pues alfabetizar matemáticamente es, en esencia, sembrar pensamiento en terreno fértil: el de las vidas que insisten, resisten y existen más allá de los números, clamando su derecho a comprender el mundo y transformarlo. Podemos, los docentes; es más, es una emergencia provocar el parto.

Exvoto: la autora agradece a Dios y le dedica todo cuanto hace, con la seguridad que su sabiduría la inspira por un planeta mejor en medio del oprobio; de la misma manera quisiera se inspiraran aprender matemáticas aun cuando el rechazo les diga que no pueden; si pueden lograrlo. Sin duda, a los que hemos recibido a Jesucristo “Os daré corazón nuevo, y pondré espíritu nuevo dentro de vosotros; y quitaré de vuestra carne el corazón de piedra, y os daré un corazón de carne. Y pondré dentro de vosotros mi Espíritu, y haré que andéis en mis estatutos, y guardéis mis preceptos, y los pongáis por obra (Ezequiel 36: 26-27). El autor dedica los escritos de alfabetización matemática a Paulo Freire y Júlio Cesar Malba Tahan.

REFERENCIAS

ALADINO, E. El pensamiento rizomático en Gilles Deleuze y Feliz Guattari. **Cuatro Patios**, n. 10, p. 41–46, 2015.

ARÉVALO, J. M. Recorrido histórico de la alfabetización en Venezuela desde el desaprendizaje. Alteridad: **Revista de Educación**, v. 14, n. 2, p. 256–266, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.09>.

ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 1–19, 2007. Disponível em: <https://nedeja.uff.br/wp->

content/uploads/sites/223/2020/05/Balano-da-EJA-MiguelArroyo.pdf. Acesso em: 13 jul. 2025.

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

BARRETO, V. (org.). **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos:** alunas e alunos da EJA. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD); Ministério da Educação, 2006.

BRABO, M. S. **Percurso Etnomatemático:** das narrativas de pescadores para o ensino e aprendizagem do conceito de função na Educação de Jovens e Adultos. 2024. Dissertação (Mestrado em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2024.

CARVAJAL RUÍZ, S. H. La Educación de Jóvenes y Adultos en Venezuela: anotaciones sobre sus fundamentos, estado actual y perspectivas. **Educación em Revista**, v. 38, e82141, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.82141>.

CARVAJAL, S. H.; VILLASMIL, P. E. La educación venezolana en el contexto de desarrollo de las tensiones entre lo público e lo privado. In: PERONI, V. M. V.; LIMA, P. V. de; KADER, C. R. (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado:** implicações para a democratização da educação. São Leopoldo: Editora Oikos, 2018. p. 61–78.

CASTRO, J. El estado de la alfabetización matemática: análisis desde las producciones y las subjetividades. **Revista Venezolana de Investigación en Educación Matemática**, v. 2, n. 3, p. 1–31, 2022. DOI: <https://doi.org/10.54541/reviem.v2i3.31>.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Mesetas:** Capitalismo y Esquizofrenia. Valencia: Pre-textos, 1980.

Di PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Educação e Sociedade, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300018>

DUSSEL, E. Sistema-mundo y Transmodernidad. *In*: BANERJEE-DUBE, I.; MIGNOLO, W. (org.). **Modernidades coloniales**: otros pasados, historias presentes. México: El Colegio de México, Centro de Estudios de Asia y África, 2004.

MORÍN, E. **Introducción al pensamiento complejo**. Madrid: Editorial Gedisa, 1995.

MUSIAL, G. B. S.; ARAÚJO, J. A. Políticas Públicas de/para a Educação de Jovens e Adultos: um balanço de artigos publicados no Portal de Periódicos CAPES. **Educar em Revista**, v. 38, e82090, 2022. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.82090>.

PÉREZ, A. Las matemáticas modernas: pedagogía, antropología y política. Entrevista a Georges Papy. **Perfiles Educativos**, v. 10, p. 41-46, 1980.

ROCHA, R. M. G.; MIGUEL, J. C. Resolução de problemas na EJA: desconstruindo paradigmas. *In*: MIGUEL, J. C.; BERSI, R. M. (org.). **Educação de jovens, adultos e idosos**: questões teóricas, implicações práticas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p. 279-310. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-467-7.p279-310>.

RODRÍGUEZ, M. E. **Fundamentos epistemológicos de la relación patrimonio cultural, identidad y ciudadanía**: hacia una Educación Patrimonial Transcompleja en la ciudad. 2017. Tese (Doutorado) – Universidad Latinoamericana y el Caribe, Venezuela, 2017.

RODRÍGUEZ, M. E. La hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica: un transmétodo rizomático en la transmodernidad. **Revista Perspectivas Metodológicas**, v. 20, p. 1-15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18294/pm.2020.2829>.

RODRÍGUEZ, M. E. **La hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica**: un transmétodo decolonial – complejo. Durango: Instituto Universitario Anglo Español, 2024.

RODRÍGUEZ, M. E. **Primicias de las transmetodologías decoloniales complejas**: redargüir, poiesis, aíesthesis y originalidad. Itapetininga: Edições Hipótese, 2025.

RODRÍGUEZ, M. E.; FORTUNATO, I.; VELÁSQUEZ, A. A. G. Alfabetización matemática como re-ligaje metacognitivo complejo: elementos para re-pensar la formación docente. **Paradigma** (Maracay), v. 46, 2025. [no prelo].

SILVA, F.; PORCARO, R.; SANTOS, S. Revisitando estudos sobre a formação do educador de EJA: as contribuições do campo. In: SOARES, L. (org.). **Educação de jovens e adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 237–271.

SOARES, L. Educação de Jovens e Adultos: direito, acesso e permanência. **Revista Presença Pedagógica em Sala de Aula**, n. 152, p. 18–24, 2019.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **HistedBR** On-line, v. 10, n. 38, p. 49–59, 2010. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v10i38.8639689>.

TAHAN, M. **O professor e a vida moderna**. Rio de Janeiro: Editora Vecchi, 1967.

UZCÁTEGUI, R. A.; BRAVO JÁUREGUI, L. La alfabetización en Venezuela según la perspectiva y las cifras de memoria educativa. **TraHs – Trayectorias Humanas Trascontinentales**, n. 2, p. 32–42, 2017. DOI: <https://doi.org/10.25965/trahs.543>.

VENEZUELA. Asamblea Nacional. **Ley Orgánica de Educación**. Gaceta Oficial: Caracas, año CXXXVI, mes XI, n. 5.929 Extraordinario, 15 ago. 2009.

EDUCADORES MATEMÁTICOS DO CAMPO: FORMAÇÕES, PERCEPÇÕES E CONTEXTOS

Viviane Chagas Santos¹
Jonson Ney Dias da Silva²

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo (EC), que provém de lutas oriundas de movimentos sociais, mediatizados pelos trabalhadores que estão inseridos no ambiente do campo, tem como intuito subsidiar uma educação que contemple as demandas desses sujeitos. Ela reflete as necessidades de uma ação coletiva, entrelaçada a questões relacionadas ao trabalho, à cultura, aos conhecimentos ligados à vida e à própria realidade campesina, à sociedade, às políticas públicas, à educação e à formação humana (Caldart, 2012). Além disso, busca enriquecer a cultura local e o seu lugar de origem, cujo intuito é preservar as especificidades e dos direitos dos povos que habitam nessa localidade.

A EC visa ao reconhecimento e à promoção da diversidade humana para seus sujeitos, associado às formas de trabalho, à cultura, às lutas sociais, às maneiras de se organizarem, bem como ao modo de vida dos camponeses, suas particularidades e especificidades. Corroborando esta ideia, Paula e Barbosa (2021, p. 6) nos dizem que a EC “[...] se constitui a partir de diversos acúmulos de conhecimentos em relação à educação junto aos trabalhadores e às trabalhadoras, neste caso específico aos povos do campo, das águas e das florestas”. Portanto, refere o reconhecimento dos saberes — produzidos na vivência cotidiana, em sua relação com o trabalho,

¹ Graduada no curso de Licenciatura em Matemática. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

² Pós-doutor em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

cultura e ambiente social — e os modos como esses sujeitos se organizam para viver em sociedade e, diante disso, relacioná-los com o ensino dos conteúdos (Freire, 2021).

Direcionando os olhares para a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI), que pode ser ofertada no contexto da Educação do Campo — também reconhecida como uma modalidade educacional no país —, essa modalidade se caracteriza por atender a um público diversificado, distinto daquele da escolarização dita regular. Nesse contexto, cabe enfatizar a diversidade em relação às idades, à participação variada no mundo de trabalho, aos distintos momentos de interrupção ou início tardio nos estudos, à autoestima reduzida decorrente de experiências passadas na escola e à posição social de cada um (Marquez; Godoy, 2020). Assim, estes são sujeitos carregam consigo experiências que são próprias e que são construídas em função de suas vivências, mediatizadas pela particularidade de cada um.

A EPJAI também tem o intuito de priorizar uma educação voltada à realidade dos sujeitos do campo e à formação de professores-educadores aptos para atuarem nessas escolas. Além disso, a formação docente os habilita a trabalhar os conteúdos e construir currículos que atendam às demandas pedagógicas (Gaia; Pires, 2016). Observa-se que esta é uma modalidade que precisa de aprofundamento teórico e prático para sua melhor compreensão. Essas demandas são vivenciadas pelos educadores que lecionam em turmas da EPJAI no contexto campestre o que representa uma oportunidade de melhoria em suas práticas pedagógicas.

Consoante a isso, buscando compreender o perfil dos educadores que lecionam no contexto do campo, sua identidade, formações, dificuldades e anseios, este capítulo buscou compreender a formação e as percepções de educadores matemáticos que lecionam na EC no contexto da EPJAI do município de Vitória da Conquista — BA. Para tanto, apresentamos elementos que caracterizam a EC, bem como discussões acerca da formação docente para a atuação no contexto educacional do campo.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUMAS REFLEXÕES

Antes de abordarmos como se iniciaram as discussões em torno da Educação do Campo (EC), é fundamental compreender as distinções entre os termos Educação Rural, Educação no Campo, Educação para o Campo e EC. Essas nomenclaturas são de fundamental importância para a compreensão e o contexto histórico da EC, uma vez que não se trata de sinônimos. Destarte, a Educação Rural é concedida aos sujeitos que residem, trabalham nas áreas rurais e frequentam a escola onde vivem, a qual se caracteriza por ser uma educação igualitária, ou seja, do mesmo modo como ocorre na área urbana, sem distinção do ambiente, sujeito, cultura e particularidade de cada um (Ribeiro, 2012).

A Educação Rural nega aos povos do campo o direito a suas identidades, à diversidade de pensamento e de serem quem são (Silvério; Isobe, 2020). Isso porque essas escolas oferecem uma educação que não se relaciona ao que a população campesina desenvolve em suas práticas diárias e ao seu trabalho com a terra, isto é, não consideram os saberes dos sujeitos agricultores como válidos. Já a Educação no Campo

[...] expressa o vínculo com a localização do ensino no campo. Mas a educação oferecida contempla a metodologia urbana, amplia-se a dicotomia campo/cidade. O resultado é a repressão da identidade do aluno do campo, com desvalorização de sua cultura e a reafirmação do modelo capitalista de desenvolvimento, alimentando a migração campo-cidade (Silva, 2021, p. 47).

Assim, a Educação no Campo refere-se às práticas pedagógicas que ocorrem nas escolas inseridas no meio rural, buscando garantir que os sujeitos, residentes nessa área, tenham acesso à educação. Contudo, o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido é voltado para uma proposta urbanística e padronizada. Da mesma forma, a preposição *para* diz respeito a

uma educação escolar que ignora a especificidade e a particularidade de vida dos sujeitos do campo, visto que apresenta modelos, conteúdos e práticas pedagógicas de forma autoritária (Frigotto, 2010).

A partir de 1996, a EC passou a ser reconhecida. Ainda assim, essa era caracterizada como rural, posto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) preconizava, no seu Art. 28, que

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, Art. 28).

Com isso, iniciaram-se discussões voltadas à EC, em que se pontuou a necessidade de uma formação específica para os povos que habitam nessas localidades, já que o ensino e a aprendizagem eram desenvolvidos com base em uma proposta curricular totalmente urbana, desconsiderando a realidade, a cultura e os saberes destas pessoas.

Por meio de reivindicações de trabalhadores do campo e de movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que reivindicavam, além da luta pelas terras e vida digna, o direito à educação, aconteceu, em 1997, o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), o que representou um marco para o início de discussões voltadas para a EC. O ENERA, em sua proposta, objetivava uma política educacional em defesa da identidade cultural das unidades escolares inseridas no meio rural, mediante um Projeto Político Pedagógico (PPP)³ que valorizasse as especificidades e

³ O PPP está relacionado com a “[...] organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato,

particularidades dos camponeses, bem como melhores condições dos profissionais docentes que lecionassem nesse ambiente, contrapondo à ideia da Educação Rural.

O ENERA buscava não apenas uma escola inserida no ambiente do campo, mas que estivesse relacionada com a realidade dos indivíduos desse lugar (Silva, 2021). Assim, o surgimento da nomenclatura EC foi datado em função de discussões realizadas no Seminário Nacional que aconteceu em Brasília, no ano de 2002, e firmado em 2004 na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Ressalta-se que antes utilizava-se a expressão Educação Básica do Campo, aderida para a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Sendo assim,

[...] contraponto à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável (Souza, 2008, p. 1).

Por conseguinte, a EC é caracterizada como uma educação que relaciona a escola e o local de inserção dos estudantes, buscando conectar suas identidades com a aprendizagem (Silva, 2019). Ainda, a autora concebe a ideia de EC como forma de pertencimento, uma vez que os sujeitos que habitam em suas comunidades possuem suas especificidades, anseios e objetivos que são próprios da cultura. Essa se relaciona com o ser coletivo, por meio de seus grupos sociais, que almeja sonhos semelhantes, a satisfação de continuar a viver e a produzir seu próprio sustento com base em seu determinado lugar de origem.

Neste contexto, o ensino e a aprendizagem daqueles que residem no campo têm o intuito de subsidiar “[...] a condição de

procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola em sua globalidade” (Veiga, 2013, p. 11).

pensar a partir do local em que se vive, buscar a partir dele – dos seus problemas, suas necessidades, da vida de fato – subsídios para que se desenvolva o processo educativo, caminha no sentido de dar significado, da postura crítica e da busca de autonomia” (Werlang; Pereira, 2021, p. 8). Trata-se, dessa forma, de possibilitar que os indivíduos pensem e reflitam considerando o ambiente em que estão inseridos, não no sentido de fixá-los no campo, mas de oportunizar que esses façam escolhas sobre suas condições de sobrevivência e de existência, seja na área urbana ou rural.

Consoante a isso, e no âmbito das discussões até o momento apresentadas, surgem alguns questionamentos: como é a formação dos educadores que lecionam no campo? Para atuarem na modalidade da EC, há uma preparação específica? O que as leis garantem?

A seguir, apresentamos as discussões sobre a formação de educadores para atuarem em escolas que estão inseridas no ambiente do campo.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E EPJAI: PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A EC e a EPJAI caracterizam-se como vertentes que precisam de um certo aprofundamento, dadas suas especificidades e complexidade, sobretudo quanto aos conhecimentos teóricos e práticos, a formação de educadores e as políticas públicas, para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive de forma crítica e reflexiva. No que diz respeito aos educadores que lecionam na EC, estes são sujeitos que possuem identidades que foram e são construídas em função de suas trajetórias, sendo estas refletidas em suas práticas pedagógicas, por conta das experiências vivenciadas diariamente.

Nesse aspecto, os educadores estão sempre em processo de formação e em um contínuo aprendizado da docência, sejam esses adquiridos em atividades da vida pessoal ou nas práticas profissionais (Soares; Menezes, 2017). Assim, essa formação acontece

ao longo de toda a vida, dentro e fora das unidades escolares e acadêmicas, isto é, ela é um processo permanente e inconcluso. Ao tratar deste *continuum* formativo, Conceição (2019, p. 94) nos ajuda a compreender que a formação “[...] não se dá de forma linear e que não é somente dentro do mundo acadêmico que os saberes [...] são construídos e sim através da inter-relação desses com o espaço sociocultural do qual são oriundos”. Com base nisso, refletir sobre a formação e a prática pedagógica de educadores constitui-se como componente fundamental no processo de construção do indivíduo, enquanto agente de formação (Farias, 2022).

A formação para a atuação profissional na EC é compreendida por meio das políticas públicas que contribuem com a formação de educadores não apenas do campo, mas de toda a Educação Básica. Segundo Santos *et al.* (2020), essa deve formar e titular seus próprios educadores em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político-pedagógico específico para as suas escolas. O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) são uma das bases legais que garantem a formação de educadores na EC. Esses pontuam uma formação específica relacionada com a atuação profissional, baseando-se em metodologias que atendam as particularidades dos sujeitos do campo.

Uma das contribuições mediatizadas pela formação de educadores para atuarem no contexto do campo é “[...] reconhecer os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas sociais e legitimar esses saberes como componentes teóricos dos currículos” (Arroyo, 2012, p. 363). Assim, ao se observar o cenário em que a população camponesa está inserida, nota-se que as formas como eles produzem e se organizam para viverem em sociedade estão articuladas. Com base nisso, suas histórias, concepções, saberes, culturas, lutas, entre outros devem estar inclusos na formação desses educadores, o que para Molina e Sá (2012b) pode promover uma articulação entre a escola e a comunidade.

Nessa direção, a Licenciatura em Educação do Campo constitui-se como uma modalidade mais atual dos cursos de graduação de algumas universidades brasileiras. Ela objetiva oferecer uma formação específica para os profissionais atuarem nas etapas do Ensino Fundamental — anos finais e do Ensino Médio — com vistas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas em escolas da educação básica situadas no campo. Em sua organização curricular, voltada a cada área de conhecimento, busca garantir o processo educativo escolar e comunitário, articulando a educação e a realidade própria da população que reside no campo (Molina; Sá, 2012b).

No entanto, uma das dificuldades dos cursos de Licenciaturas da EC se dá em “[...] como efetivamente articular a realidade dos sujeitos e o campo brasileiro, bem como efetivar uma organização curricular, uma seleção de conteúdos e uma organização político pedagógica da escola de uma forma próxima aos princípios preconizados pela EC” (Gonçalves, 2018, p. 60). Observa-se que mesmo havendo uma formação específica, há impasses para o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos educadores que lecionam na EC. Além de que, considerando aqueles em que não tiveram uma qualificação voltada ao ambiente do campo, o índice de obstáculos pode ainda ser maior.

No que tange à EC, a formação continuada é, também, considerada como uma estratégia benéfica para com o processo de ensino e aprendizagem, a qual pode ser intermediada pelas práticas pedagógicas dos educadores (Silvério; Isobe, 2020). Além de ser um complemento à formação inicial, é um subsídio para a melhoria do contexto teórico e prático do profissional enquanto educador. Portanto, é um meio promotor de discussões e reflexões que rompem com os paradigmas de uma educação voltada apenas para o meio urbano, possibilitando estratégias de ensino e aprendizagem contextualizadas, abordando temáticas que façam parte do modo de vida dos sujeitos que vivem no campo.

A Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do

campo, enfatiza que os sistemas de ensino devem observar, no processo de normatização complementar da formação de educadores para atuarem em escolas do campo, os

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (Brasil, 2002).

Dessa forma, o educador, ao ser remanejado a lecionar no contexto da EC, deverá subsídios para a sua atuação, seja pela formação inicial ou continuada, que são garantidas por lei para que se desenvolva o processo de ensino e aprendizagem que atenda às demandas da população campestre. Não obstante, esses docentes terão um aperfeiçoamento constante como forma de contribuir com a prática pedagógica e a superação de obstáculos que possam surgir.

No contexto do estado da Bahia, segundo a Resolução CNE/CEB nº 103, de 28 de setembro de 2015, a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na EC “[...] deverá ser garantida com base em concepção e metodologia própria, atendendo às especificidades da educação do campo, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas pelas Instituições Públicas de Educação Superior” (Bahia, 2015). Nota-se uma garantia de que os educadores tenham uma formação com subsídios para desenvolver suas práticas no contexto escolar do campo do estado da Bahia.

No que diz respeito aos educadores que lecionam na EPJAI em escolas do campo, a dificuldade para desenvolver as suas práticas pedagógicas pode ainda ser maior, visto que, este é um cenário que precisa de um certo aprofundamento teórico devido às suas

particularidades e especificidades. Diante disso, cabe questionar se os educadores que lecionam no contexto educacional do campo possuem ou não formação inicial e continuada com vistas à EC? Como estes, desenvolvem suas práticas pedagógicas as articulando com as singularidades dos educandos campesinos jovens, adultos e idosos? Qual a relação existente entre a localidade de atuação profissional e o educador que experiencia diariamente a realidade da EC?

Para responder a esses questionamentos partimos de uma abordagem qualitativa, visto que o foco dela se ampara em como os participantes entendem a sua vida, apresentando suas percepções e experiências (Creswell; Creswell, 2021). Para tanto, utiliza-se da perspectiva das pessoas, levando em conta os pontos relevantes para responder ao fenômeno em estudo, o que convém para compreender acerca da formação e das percepções de educadores matemáticos que lecionam na EC no contexto da EPJAI.

O lócus para a análise foi a cidade de Vitória da Conquista, que está situada na região do sudoeste baiano, terceira maior do estado, com uma população estimada de aproximadamente 370 mil habitantes, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado no ano de 2022. Para a produção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro educadores que lecionam a disciplina de Matemática em três escolas do campo do município, sendo uma municipal e dois colégios estaduais, visto que estes possuem experiências que estão diretamente relacionadas com o objetivo da pesquisa.

Para Batista, Matos e Nascimento (2017), a entrevista pode compreender a subjetividade do indivíduo por meio de seus depoimentos, pois se trata do modo como aquele sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento e o seu meio social. Dessa forma, optou-se pela entrevista, pois queríamos uma interação com os educadores, para que eles pudessem expressar suas experiências de atuação no contexto do campo e das turmas da EPJAI, no intuito de construir informações para o desenvolvimento da investigação.

A entrevista semiestruturada conteve questões construídas em blocos: o primeiro tinha o objetivo de conhecer a formação acadêmica, inicial e continuada dos educadores matemáticos, suas experiências educacionais com o ensino de Matemática, tempo de atuação nas escolas do campo e em turmas da EPJAI. O segundo bloco teve o intuito de compreender a concepção de EC que os educadores tinham, suas percepções a respeito das escolas inseridas no campo e suas experiências e dificuldades com as modalidades da EC e da EPJAI.

Para tanto, foram realizadas gravações em áudio, posteriormente transcritos, visando a preservar a autenticidade de suas experiências e perspectivas, bem como permitir que fossem revisados, novamente, detalhes pertinentes aos movimentos de análises. Em seguida, os dados foram organizados por intermédio da transcrição das falas, agrupadas em tópicos que continham respostas similares, ulteriormente dispostas em categorias de modo a identificar as interrelações existentes quanto à descrição dos cenários, das pessoas, dos fatos, das práticas pedagógicas dos educadores e dos temas para a análise.

No que se refere ao perfil dos educadores, entrevistamos quatro educadores (Beto, Pedro, João e José)⁴ que lecionam a disciplina de Matemática na modalidade da EPJAI em três escolas públicas situadas no campo do município de Vitória da Conquista, sendo uma municipal e dois colégios estaduais. Como forma de realizar uma descrição dos educadores que participaram das entrevistas, faremos uma breve apresentação de cada um.

Beto é graduado em licenciatura em Matemática, possui especialização em Educação Matemática, e é mestre em ensino. No período do desenvolvimento da pesquisa, ele atuava 40 horas semanais como educador concursado na Secretaria de Educação do

⁴ Ressalta-se que as identidades dos sujeitos foram preservadas, mantendo o anonimato, por intermédio do pseudônimo escolhido por cada participante ao assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como o termo de autorização para o uso de imagens e depoimentos para a utilização das falas na pesquisa realizada.

Estado da Bahia e 20 horas semanais na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, atuando há 20 anos em escolas da educação básica de ensino do município, dentre essas, lecionando na modalidade do campo e em turmas da EPJAI.

Pedro é graduado em Licenciatura em Matemática, possui pós-graduação *stricto sensu* no ensino de Matemática e uma especialização com enfoque no uso de tecnologias. No período do desenvolvimento da pesquisa, ele atuava 40 horas semanais como educador concursado na Secretaria de Educação do Estado da Bahia e 20 horas semanais na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista. Estava lecionando há 13 anos no contexto de escolas do campo e em turma da EPJAI.

João é graduado em Licenciatura em Matemática, possui graduação e pós-graduação *stricto sensu* em engenharia civil e especialização em Matemática Pura. Tem 22 anos de experiência em instituições da educação básica, e durante a pesquisa lecionava 20 horas semanais como educador substituto em um colégio do campo, atuava em turmas da EPJAI, bem como trabalhava como engenheiro.

José é graduado em licenciatura em Matemática, atuava há 31 anos como educador em instituições da educação básica, dentre elas, a rede particular de ensino, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e a rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, mas durante a pesquisa, atuava 40 horas semanais, somente, em uma escola do campo lecionando em turmas da EPJAI.

VOZES DE EDUCADORES MATEMÁTICOS

A seção a seguir foi dividida em três subseções de análise, em que foi possível refletir sobre a realidade da experiência pessoal e a subjetividade presente em cada história.

FORMAÇÃO: EDUCAÇÃO DO CAMPO E EPJAI

No intuito de compreendermos como se deu a formação acadêmica, seja esta inicial ou continuada dos educadores, no

contexto da EC e da EPJAI, questionamos se eles já tiveram alguma formação, instrução ou preparação para atuarem nessas modalidades. Os quatro educadores responderam:

São vinte anos que eu trabalho com o noturno e eu nunca tive nenhuma formação. **A minha prática decorreu da minha experiência diária.** O município nos oferece muito pouco, falta esse olhar para a EPJAI, a formação continuada é praticamente inexistente. Também, **nunca tive uma formação para falar de EC.** As pessoas que estão à frente também não têm experiência, não têm formação (Beto, Entrevista, 06 nov. 2023, grifo nosso).

Formação continuada, não. Só houve uma formação continuada que o governo ofereceu que foi relacionada à tecnologia na educação. Agora, **direcionada à EC e à educação de jovens e adultos, não** (Pedro, Entrevista, 13 nov. 2023, grifo nosso).

Nunca tive formação nenhuma, nem com relação à EC, nem com a educação de pessoas jovens e adultas (João, Entrevista, 15 nov. 2023, grifo nosso).

Do campo direcionado não. Quando a escola foi projetada para o campo, a gente pegou na força bruta. Do jeito que veio a gente teve que começar a fazer. No começo a gente não sabia nem o que era pra explicar nas matérias, logo quando começou, implantou o colégio do campo, mas não tinha aquela formação, com o tempo fomos melhorando. **Eu tive mais formação da vida mesmo,** porque como eu moro aqui na região e mexo com o sítio, então eu conheço a vivência e as necessidades dos estudantes da localidade (José, Entrevista, 16 nov. 2023, grifo nosso).

Observa-se, diante da fala de cada um dos educadores, que nenhum deles obteve uma formação voltada para a EC ou mesmo para a EPJAI. Dessa forma, nota-se a falta de garantia nas leis que regem a formação de educadores para atuarem no campo. No Decreto nº 7.352, em seu artigo primeiro, afirma-se a necessidade de o educador do campo ter um subsídio para o seu trabalho,

mediante formações iniciais e continuadas, também, evidencia em seu artigo segundo o desenvolvimento de políticas públicas de formação de profissionais da educação. No que diz respeito à modalidade da EPJAI, em seu artigo quarto, o decreto destaca a qualificação social e profissional articulada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo.

Em sua fala, Beto, evidencia que “[...] as pessoas que estão à frente também não têm experiência, não têm formação”, sendo essas, a coordenação e os gestores da escola. Ainda de acordo com o artigo quarto do mesmo decreto citado, percebe-se que ele valida a necessidade de uma formação não só dos educadores, mas dos gestores e profissionais da educação para atender ao funcionamento das escolas do campo, devido às especificidades deste contexto e à necessidade desses funcionários conhecerem tais particularidades. Percebemos que, pela lei, a escola do campo como um todo — coordenadores, gestores e educadores — precisa ter uma formação inicial e continuada para o trabalho nesse contexto.

Entretanto, ao se observar as falas dos educadores, respectivamente, Beto e José, ampliamos nossas discussões para uma aproximação existente: “A minha prática decorreu da minha experiência diária”, “Eu tive mais formação da vida mesmo, porque como eu moro aqui na região e mexo com o sítio, então eu conheço a vivência e as necessidades dos estudantes da localidade, então foi a formação da vida mesmo”. Percebe-se que suas práticas pedagógicas vêm sendo formadas em função de suas vivências e do contexto sociocultural das escolas do campo em que estão inseridos, sendo tais práticas fundadas no diálogo, na reflexão e na ação transformadora de sua realidade, no seu atuar, o que exige uma educação direcionada às atividades cotidianas dos educandos (Freire, 2021).

Apesar das dificuldades encontradas ao se trabalhar com a modalidade da EC e da EPJAI sem uma formação específica, os educadores buscam, perante suas experiências de vida, superar tais adversidades no intuito de possibilitar uma prática pedagógica que

contribua para com o processo de ensino e aprendizagem dos educandos, como acrescenta o educador Beto em sua fala:

Apesar de todas as dificuldades, eu nunca me afastei da sala de aula porque eu gosto, eu me sinto bastante realizado trabalhando com o pessoal do noturno. Porque eu valorizo bastante a vivência deles, a realidade de cada um (Beto, Entrevista, 06 nov. 2023).

Em sua afirmação, ele reflete uma preocupação coletiva que está ligada à relação educacional com todos os sujeitos o que contribui para a ampliação de discussões que perpassam a construção de conhecimentos voltados ao desenvolvimento profissional, à identidade pessoal, cujo intuito é legitimar uma educação advinda da realidade de cada um e valorizar os saberes que estes já possuem em sua vida pessoal e escolar.

Nessa subseção, pontuamos as particularidades dos educadores e analisamos os seus percursos formativos, para tanto, consideramos a sua formação no âmbito da EC no contexto da EPJAI. Agora passamos a abordar as suas experiências diárias com as modalidades.

EC E EPJAI: PERCEPÇÕES, CONTEXTOS E RELAÇÕES

Buscando compreender a concepção de EC para os quatro educadores, questionamos o que seria essa nomenclatura. Beto afirma:

A EC surgiu numa proposta diferente do que se propunha, porque houve uma debandada das pessoas do campo para cidade, pois se pregava para elas que a cidade era um lugar de oportunidade. Então começaram a criar políticas para uma EC para tentar manter essas pessoas lá no campo. Então **essa proposta de EC eu acredito que foi uma proposta para tentar manter as pessoas do campo no campo** (Beto, Entrevista, 06 nov. 2023, grifo nosso).

As falas do educador Beto vão ao encontro de uma EC, posto que ele a conceitua como uma educação oriunda do local de

moradia dos educandos. No entanto, essa EC está atravessada pela dicotomia do ruralismo pedagógico, cuja perspectiva é a da fixação do homem no campo, devido, principalmente, ao êxodo rural que, em outras palavras, foi conceituado pelo educador. Não obstante, Pedro constata que **“a ideia que eu tenho de campo é uma realidade de espaços geográficos diferentes**, mas que o jovem que tá aqui, ele tem os mesmos anseios, expectativas do jovem que tá lá na cidade” (Pedro, Entrevista, 13 nov. 2023, grifo nosso). Ele evidencia a questão geográfica como sendo determinante para conceituar a EC, visto que ao se voltar os olhares para o ambiente do campo e da cidade, os educandos possuem os mesmos anseios. João e José também pontuam o seguinte:

Eu vejo mais a EC quando eu procuro trabalhar de alguma forma em alguma situação que envolva a região deles, procurando sempre fazer esse contexto de levar o que eles vivem para dentro da sala de aula (João, Entrevista, 15 nov. 2023, grifo nosso).

A EC eu vejo como algo especial e direcionado pro campo. Eu prefiro pensar que a EC tem que ser **um tipo de educação em sala de aula que o aluno que está ali possa aproveitar aquilo no dia a dia dele** (José, Entrevista, 16 nov. 2023, grifo nosso).

Em suas palavras, eles caracterizam a EC como sendo uma educação voltada à realidade e à vivência dos educandos, de tal forma que, em seu dia a dia, possam usufruir de tais conhecimentos adquiridos no âmbito escolar. Essas constatações dialogam com a perspectiva de Molina e Sá (2012b, p. 329), para quem a EC está voltada às práticas educativas escolares, isto é, ela visa a “oportunizar a ligação da formação escolar para uma postura na vida, na comunidade - o desenvolvimento do território rural, compreendendo este como espaço de vida dos sujeitos camponeses”. Destarte, EC pode contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos pertencentes às comunidades camponesas, por intermédio de seu protagonismo.

Em um outro momento de reflexão, buscando compreender a percepção dos educadores em relação à identidade da escola do campo na qual atuam, indagamos se eles a identificavam como sendo do campo e o porquê. Um dos educadores, em sua fala, a caracteriza apenas pelo fator de localização geográfica, pois ela possui, em seu funcionamento, característica de uma escola urbana,

Não, ela não é, **está no campo, mas não é do campo**, porque as pessoas que estão à frente tem essa ideia de educação, que sala é depósito de menino e tem que encher, se tiver dez alunos numa EC não funciona, porque ainda tem aquela ideia de que o campo e a cidade é a mesma coisa. Então é **uma escola do campo com característica de uma escola urbana** (Beto, Entrevista, 06 nov. 2023, grifo nosso).

Molina e Sá (2012b, p. 329) reiteram que a identidade da escola do campo “[...] não se dá somente por sua localização geográfica, se dá também pela identidade dos espaços de reprodução social, portanto, de vida e trabalho, dos sujeitos que acolhe em seus processos educativos, nos diferentes níveis de escolarização ofertados”. Ela vai além de, apenas, um lugar físico, como apontado pelo educador. Outro fator evidenciado por um dos educadores foi a contribuição escola do campo para a comunidade:

Para te falar o que é que é uma escola do campo? **Para mim seria alguma coisa que servisse para aquela comunidade**, eu não vejo a escola ali, agora, servindo de apoio para aquela comunidade (João, Entrevista, 15 nov. 2023, grifo nosso).

Como relatado, evidencia-se uma escola enquanto protagonista “[...]na criação de condições que contribuam para a promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas, desde que se promova no seu interior importantes transformações” (Molina; Sá, 2012b, p. 329). Assim, a identidade da escola do campo não é disposta apenas pelo fator localização, mas envolve outras características que, para os educadores Beto e João, não estão

presentes no âmbito das instituições do campo em que atuam. Para Pedro e José, suas concepções a respeito do reconhecimento enquanto escola do campo estão voltadas para os projetos e as práticas que se relacionam com a vivência dos educandos e da comunidade local.

Quando ela foi idealizada, tinha uma expectativa de oferecer alguma alternativa de projeto agrícola que desenvolvesse habilidades e conhecimentos para a comunidade. Atualmente, está desenvolvendo aqui um projeto agrícola de uma mandala, que é uma prática de cultivar e criar aves nesse meio (Pedro, Entrevista, 13 nov. 2023).

Sim, com certeza, por causa de tudo isso, **o colégio aqui sempre busca ver a realidade social e as necessidades dos estudantes para, de alguma forma, contribuir com a sua vivência.** Hoje mesmo vamos mexer com a horta com os estudantes, um projeto que está totalmente ligado à realidade e que vai ajudar no dia a dia deles. Além disso, sempre quando tem alguma família passando por necessidades, nós procuramos, de alguma forma, ajudar, como já distribuímos cestas básicas, fizemos chá de fraldas para estudantes quando estão grávidas, entre outras coisas (José, Entrevista, 16 nov. 2023, grifo nosso).

Na fala do educador José, uma escola com identidade do campo é aquela que se preocupa não apenas com o desenvolvimento dos conteúdos educativos, mas, também, com a realidade social e as necessidades dos educandos e da comunidade. No âmbito dessa interpretação, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do campo, em seu parágrafo único, definem que

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções

exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, Art. 2).

Dessa forma, a EC perpassa questões relacionadas à educação, tanto quanto compreende e está vinculada a práticas sociais dos sujeitos que a compõem. Com relação à atuação no contexto escolar do campo, os educadores reiteram que “o município hoje não diferencia a EPJAI do campo para a urbana, **mas eu trabalho na perspectiva dos estudantes do campo**. Tem um plano de curso lá que é surreal, mas que não tem nada a ver com a realidade em que a escola está inserida, o que dificulta nossa atuação” (Beto, Entrevista, 06 nov. 2023, grifo nosso). O educador José acrescenta:

Eu gosto muito da escola do campo, quanto da educação de jovens e adultos, porque as duas é uma educação direcionada, o pessoal a maioria trabalham, eles vem aqui pra tentar aproveitar aquele tempo, aplicar alguma coisa no dia a dia deles, então a escola do campo e a EPJAI, tem que abordar assuntos que sejam contextualizados para que o estudante possa ver na prática como ele vai usar pra vida dele (José, Entrevista, 16 nov. 2023).

Nas falas dos educadores, observa-se a preocupação de sempre estarem trabalhando e abordando os conteúdos educativos propostos na matriz curricular da disciplina, entrelaçados às necessidades e às perspectivas dos educandos, pois eles, muitas vezes, vão à escola no intuito de compreenderem como ela pode contribuir para sua vivência e a sua realidade diária.

Os relatos dos educadores acerca do contexto de atuação profissional do campo, da realidade em que essas escolas estão inseridas, bem como dos sujeitos que as compõem evidenciam questões que dialogam com a EC, a EPJAI, com o processo de ensino e aprendizagem e com as dificuldades dos educadores e educandos que vivenciam diariamente o contexto de atuação profissional e estudantil.

(DES)CAMINHOS: EC E EPJAI

Nessa subseção, dialogamos com as percepções dos quatro educadores sobre o que eles acreditam que poderia ser feito para melhorar o ensino e aprendizagem dos educandos da EPJAI no contexto do campo. Para isso, indagamos a respeito das maiores dificuldades que já enfrentaram ou enfrentam. Destacamos as falas de José e Beto:

Infelizmente, se você rodar aqui a Bahia toda, nas escolas do campo que tem, eu falo pra você que a metade das escolas continuam dando a mesma aula da escola tradicional na escola do campo e não é a mesma coisa. Aí depois fala que o aluno está desmotivado. Mas claro, ele vê que aquilo ali não vai servir pra nada pra vida dele. Muitas vezes também depende de nós pessoas, depende de vim de cima uma formação específica que não temos, uma preparação, porque muitos não sabem como abordar tal conteúdo, não sabe como reagir em um sala de aula do campo, muitas vezes o que faz no meio urbano reproduz aqui. **Acredito que a maior das dificuldades é causada por uma falta de formação** (José, Entrevista, 16 nov. 2023, grifo nosso).

O professor que está à frente, trabalhando no contexto do campo, ele tinha que ter uma formação voltada para o campo, porque falta muito diálogo na escola, principalmente, por falta de uma coordenação específica. Não tem uma pessoa que trabalhe com a modalidade na escola, as pessoas vão trabalhar à noite como complemento de carga horária. Elas não vão com a ideia de que estão trabalhando com a EPJAI, no campo, elas vão pra lá, na maioria das vezes levar o que já reproduziu na zona urbana, reproduzir o ensino, a mesma aula que ele planeja pro diurno, e são sonhos diferentes, idades diferentes, realidades diferentes (Beto, Entrevista, 06 nov. 2023, grifo nosso).

Nas falas dos educadores, percebe-se o quão importante é para eles ter uma formação específica para se trabalhar no contexto do campo e na EPJAI, pois são modalidades que possuem suas

particularidades e especificidades, que se diferem das escolas inseridas no meio urbano, assim como das turmas ditas regulares. Acerca do anseio pela formação direcionada para a modalidade, José reitera:

Olha como está tudo interligado, você falou bem assim, você teve preparação? Não. E qual seria a preparação certa? Chegasse uma escola dessa aqui, por exemplo, a nossa, pegasse todos os professores, vocês vão fazer o cronograma de conteúdo do primeiro ao terceiro ano, das disciplinas extracurriculares as principais, vocês vão ter que direcionar os conteúdos de tal forma que ajude os estudantes em seu dia a dia (José, Entrevista, 16 nov. 2023).

Em sua fala, José evidencia a necessidade de uma formação direcionada aos educadores de cada área, de modo que eles possam ter subsídios para contribuir com a aprendizagem dos educandos de forma significativa, tornando o ensino relevante. Ainda, quando questionados sobre o que acreditam que poderia ser feito para melhorar o ensino e aprendizagem dos educandos da EPJAI no campo, os educadores relataram:

É conhecer o público pra depois a gente pensar no planejamento, o professor deveria fazer um período de observação, conhecer com quem ele vai trabalhar, quais são os desejos, os anseios, as dificuldades, o que a escola pode contribuir para melhorar a vida dele enquanto profissional, enquanto social mesmo, enquanto no dia a dia e depois a gente pensar num planejamento em cima dessas necessidades. Não dá pra gente fazer um mesmo planejamento para trabalhar todos os anos, porque **as necessidades são diferentes, alunos diferentes, desejos diferentes** (Beto, Entrevista, 06 nov. 2023, grifo nosso).

Primeiro oferecer para eles um profissional que esteja além do seu tempo, **um profissional qualificado para estar à frente desses jovens, ou então equiparado com o grau de informação que tá chegando pra ele, de recursos tecnológicos e treinamento que contribuísse com o processo de ensino e aprendizagem dos nossos**

estudantes. O que a universidade tem proporcionado para melhoria da qualidade do ensino? Para mim isso falta, carece de um olhar para esses professores, uma proposta para aqueles que estão na base da educação, principalmente aos que atuam no contexto do campo e na modalidade da educação de jovens e adultos, que tem suas particularidades (Pedro, Entrevista, 13 nov. 2023, grifo nosso).

Eu acho que eles poderiam tentar aproveitar o máximo possível, para capacitar e dar uma condição melhor para esse aluno. Hoje nós temos aqui seis salas, mas a gente utiliza sete, onde era a biblioteca, hoje nós utilizamos como uma sala informativa. **Com relação à infraestrutura, o que podemos fazer? Dá uma condição melhor para que o aluno aprenda,** que possa abrir uma videoaula ali e mostrar na prática uma horta, que é a realidade que estávamos vivendo hoje (José, Entrevista, 16 nov. 2023, grifo nosso).

Os educadores, em suas falas, expressam o que poderia ser feito para melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos educandos da EPJAI no contexto do campo. São demandas que perpassam desde a infraestrutura escolar, a formação, até as possibilidades de planejamento do educador. Evidencia-se a necessidade de um suporte educacional contínuo, que atenda aos anseios desses educadores e esteja alinhado com a garantia de um ensino e aprendizado de qualidade para as pessoas jovens, adultas e idosas que residem no campo e que frequentam as escolas inseridas nesse ambiente. Ao final de cada entrevista, indagamos aos educadores se existia alguma questão que gostariam de falar ou acrescentar.

Nós temos uma universidade que ainda precisa melhorar muito em relação à extensão, porque ela tem a obrigação de ajudar as escolas. Eu acho que poderia buscar parcerias para tentar contribuir de alguma forma para o ensino no contexto da EPJAI e da escola do campo, principalmente com a formação continuada destes profissionais educadores e gestores, para eles reconhecerem, também, enquanto trabalhadores de uma escola no campo (Beto, Entrevista, 06 nov. 2023).

O educador Beto reitera seu apelo à universidade para que essa, de alguma forma, contribua com a formação continuada dos sujeitos que estão à frente da educação básica, desde os profissionais gestores das secretarias até os educadores, o que poderia contribuir com o ensino das escolas do campo e, em específico, nas turmas da EPJAI. Ademais, os educadores Pedro e José também enfatizaram:

Eu achei muito legal essa conversa, porque de alguma forma ela vai chegar em alguém. A universidade muitas vezes está lá, sem condições de fazer acontecer algo. Podem ter projetos maravilhosos, mas não conseguem executar, porque acima deles tem um sistema. No geral, **a entrevista foi muito necessária, não suficiente, mas é necessário** esse trabalho de vocês. Traz um novo olhar para nós enquanto educadores, **e a expectativa de que nada está perdido** (Pedro, Entrevista, 13 nov. 2023, grifo nosso).

Espero que as coisas certas que nós comentamos aqui possam ser aplicadas e melhoradas, as erradas que sirva pra gente ver como exemplo para melhorarmos e fazermos o que é certo, porque eu creio que cada tempo que passa as coisas podem ficar mais difícil, mas ficar difícil não quer dizer que ele tem que ficar desanimador, ele tem que ficar mais desafiador, isso seria minha dica pra você, quando for desafiada, não desanime, que você sempre queira crescer e vencer aquilo ali, que nada é em vão (José, Entrevista, 16 nov. 2023, grifo nosso).

O momento em que os educadores Pedro e José expressaram essas palavras para finalizar as entrevistas representou um instante de reconhecimento e gratidão, o que expressou uma sensação de que tudo valeu a pena e, como enfatizado, também pelo educador Pedro, a conversa trouxe um novo olhar para eles com a “expectativa de que nada está perdido”. Dessa forma, refletir sobre a formação e a percepção dos educadores que lecionam a disciplina de Matemática em turmas da EPJAI de escolas do campo, por meio de suas experiências vivenciadas e apresentadas nas entrevistas, impulsiona a construir compreensões a respeito do profissional que

educa e que, ao mesmo tempo, é educado, como pudemos constatar diante das falas de cada um.

Nessa última subseção, pudemos observar que os educadores pontuaram a falta de formação como uma das principais dificuldades encontradas para atuarem nas modalidades da EC e da EPJAI, pois sem uma preparação específica, os profissionais da educação não conseguem desenvolver uma prática pedagógica que atenda as particularidades dos sujeitos que a compõem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito deste trabalho foi expor os dados de uma pesquisa, cujo objetivo era compreender a formação e as percepções de educadores matemáticos que lecionam na Educação do Campo no contexto da EPJAI do município de Vitória da Conquista — BA. Refletimos, por intermédio das vozes de educadores matemáticos, sobre suas formações, experiências, percepções, anseios e dificuldades, que nos encaminhou para atendermos o objetivo proposto na investigação. Assim, por meio das vozes de cada um, buscamos conectar e desconectar a realidade da experiência pessoal presente em cada história.

Foi possível perceber que nenhum dos quatro educadores tiveram uma preparação específica para atuarem nas modalidades. No entanto, em função das suas vivências e da participação no espaço sociocultural no qual estão inseridos, buscam desenvolver uma prática pedagógica mediada por suas experiências de vida, relacionando-as com o ensino de Matemática. Tal constatação nos fez perceber que esses contextos contrariam os documentos que instituem diretrizes de formação inicial e continuada específicas para os profissionais da educação desenvolverem seus trabalhos nas modalidades da EC e da EPJAI, dado que os sujeitos que a compõem possuem suas particularidades e especificidades.

Além disso, ficou evidente que a EC e o contexto de uma escola do campo devem ser consideradas pelos educadores como uma educação direcionada para a realidade social e a vivência dos

educandos, de tal forma que, em seu dia a dia, eles possam usufruir de tais conhecimentos adquiridos no âmbito escolar. Esse entendimento nos permite uma compreensão mais profunda a respeito das percepções dos educadores, levando-nos a refletir sobre a relevância da prática educacional relacionada ao cotidiano dos sujeitos da EPJAI do campo que compõem essas instituições.

Além disso, um dos principais desafios destacados pelos educadores é a falta de formação específica, seja ela inicial ou continuada, para atuarem nas modalidades da EC no contexto EPJAI. Isso se deve ao fato de que, sem uma preparação específica, os educadores encontram dificuldades para desenvolverem suas práticas pedagógicas de maneira a atender as particularidades dos sujeitos que a compõem. Dessa forma, apesar da existência de políticas públicas, respaldadas em documentos e diretrizes para tais modalidades, observa-se que essas não são efetivamente implementadas no contexto escolar do campo. Isso dificulta o trabalho dos educadores, uma vez que podem se sentir desafiados quando não estão adequadamente preparados para lidar com as particularidades e especificidades da EC e da EPJAI.

Por fim, ao longo da escrita, destacamos as vozes de cada um dos educadores matemáticos, apresentando pontos pertinentes aos movimentos de análise. Esperamos contribuir com os diálogos que permeiam o campo de pesquisa da formação de educadores, a modalidade da EC no contexto da EPJAI por meio das nossas reflexões sobre as formações, percepções e contextos que compõem as salas de aula de escolas do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Formação de Educadores do Campo. **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 361-367, 2012.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 103, de 28 de setembro de 2015**. Dispõe sobre a oferta da Educação do

Campo no Sistema Estadual de Ensino da Bahia e dá outras providências. Salvador, BA: CEE/BA, 2015. Disponível em: https://www.ba.gov.br/conselhodeeducacao/sites/site-cee/files/migracao_2024/arquivos/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_103_2015_e_Parecer_CEE_N_234_2015.pdf. Acesso em: 11 jul. 2025

BATISTA, E. C.; MATOS, L. A. L; NASCIMENTO, A. B. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, v. 11, n. 3, p. 23-38, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta o § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, altera os arts. 208, 211, 212 e 214 da Constituição Federal, para dispor sobre a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade e outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2021>. Acesso em: 11 jul. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Catálogo de Escolas**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/catalogo-de-escolas>. Acesso em: 11 jul. 2025

CALDART, R. S. *et al.* **Educação do campo**. Dicionário da educação do campo, v. 2, p. 259-265, 2012.

CONCEIÇÃO, M. S. A (re)invenção de si através das narrativas autobiográficas. **Pontos de Interrogação – Revista de Crítica Cultural**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 91–112, 2019. DOI: 10.30620/p.i.v9i1.7012.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Penso Editora, 2021.

FARIAS, G. S. **Narrativas autobiográficas do percurso formativo de egressos da Licenciatura em Matemática da UFMS/CPTL**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2022.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições**. 3. Ed.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67ª ed - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo desafios, conteúdo, método e forma. *In.*: MUNARIM, A. *et al* (Org.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

GAIA, C.; PIRES, L. S. Saberes matemáticos e história de vida na zona rural de Marabá-PA. **Revista Brasileira De Educação Do Campo**, v. 1, n. 1, p. 128–146, 2016.

GONÇALVES, M. M. *et al.* **Diálogo freireano e formação permanente: reflexões sobre a formação de professores na educação do campo**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2018.

MARQUEZ, N. A. G; GODOY, D. M. A. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. **Revista. Ed. Popular, Uberlândia**, v. 19, n. 2, p. 25-42, 2020.

MOLINA, M. C; ANTUNES-ROCHA, M. I; MARTINS, M. F. A. A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240051, 2019.

- MOLINA, M. C; SÁ, L. M. **Escola do Campo**. Dicionário da educação do campo, v. 2, p. 326-332, 2012a.
- MOLINA, M. C; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 468-474, 2012b.
- PAULA, A. P; BARBOSA, R. G. Contribuições de Paulo Freire na Educação do Campo: formação de professores/as e o ensino de Ciências. **Praxis educativa**, v. 16, 2021.
- RIBEIRO, M. **Educação Rural**. Dicionário da educação do campo, v. 2, p. 295-300, 2012.
- SANTOS, C. A. *et al.* **Dossiê Educação do Campo**. Brasília: Editora: Universidade de Brasília, 2020.
- SILVA, F. H. C. **Educação Matemática no movimento da Educação do Campo**: percepções de educadorxs sobre o fazer pedagógico com educandxs camponesxs. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), 187 p. Campo Grande, MS, Brasil: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.
- SILVA, G. M. L. L. **Educação do Campo e Educação Matemática**: uma articulação possível? Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas. Santo Antônio da Patrulha — RS, 2019.
- SILVÉRIO, L. D.; ISOBE, M. R. Educação do campo em perspectiva: história, política pública e formação continuada de professores/as do ensino básico. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, e6894, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufla.br/index.php/reveducampo/article/view/6894>. Acesso em: 11 jul. 2025.
- SOARES, S. S; MENEZES, L. R. S. Trajetória formativa e prática pedagógica: narrativas de professores no contexto da escola do campo. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 7, n. 1, 2017.

SOUZA, M. A. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 1089-1111, 2008.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Papirus Editora, 2013.

WERLANG, J; PEREIRA, P. B. Educação do Campo, CTS, Paulo Freire e Currículo: pesquisas, confluências e aproximações. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 27, p. e21016, 2021.

VOZES, TRILHAS E CONSTELAÇÕES: A EJA COMO LUGAR DE (RE)EXISTÊNCIA

José Mário Bispo Gonçalves Júnior

Cristina Ferreira da Silva

Eduardo José Fernandes Nunes

INTRODUÇÃO

No âmago do território baiano, o município de Irará revela-se como um celeiro de memórias, tradições e saberes que transcendem o registro histórico convencional, configurando-se enquanto espaço privilegiado para o florescimento de práticas educativas transformadoras. Inspirado na poética do hino municipal — cujos versos evocam a imagem simbólica de estrelas que nascem sob o céu iraraense —, O Projeto Irará: da EJA nascem estrelas formando constelações emergiu como expressão concreta de um processo pedagógico ancorado na valorização dos sujeitos históricos que compõem a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses educandos, figuras centrais da tessitura social local, são reconhecidos como legítimos portadores de experiências, vozes e saberes que desafiam a lógica tradicional da escola e interpelam a construção de uma pedagogia verdadeiramente comprometida com a emancipação.

É nesse contexto que a EJA em Irará assume uma feição singular, na medida em que se volta ao enfrentamento das desigualdades históricas e estruturais que marcaram as trajetórias dos jovens, adultos e idosos trabalhadores da região. Muitos desses sujeitos, atravessados por experiências de exclusão escolar, carregam em si os traços de um percurso interrompido, muitas vezes silenciado, em razão de imperativos econômicos, responsabilidades precoces e condições adversas de vida. Ainda assim, ao retornarem aos bancos escolares, reivindicam o direito à educação em sua plenitude, exigindo que esta considere suas

vivências, territórios e saberes como fundamentos legítimos do processo de aprendizagem.

Dessa forma, o projeto em questão foi concebido como resposta ética, estética e política à necessidade de se construir um ambiente pedagógico que acolha e ressignifique as histórias de vida dos educandos. Assim, buscou-se engendrar uma proposta curricular que extrapolasse os limites da mera transmissão de conteúdos, convocando educadores e gestores a elaborarem ações articuladas à realidade local e às dimensões identitárias, culturais e geográficas de Irará. A centralidade conferida à história e à cultura dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, referendada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, orientou o delineamento das atividades pedagógicas, configurando uma proposta que se inscreve no campo da educação antirracista e decolonial.

À luz da pedagogia freireana, para a qual a libertação dos sujeitos se dá por meio do diálogo e da *práxis* coletiva, o projeto apostou na escuta sensível, na construção compartilhada do conhecimento e na valorização dos saberes populares. As atividades propostas, entre rodas de conversa, exposições temáticas, seminários e encontros interescolares, não se restringiram ao plano didático, antes, constituíram-se como momentos de visibilidade política e estética dos sujeitos da EJA, revelando seus modos de ser, resistir e produzir cultura.

Este capítulo, ao revisitar as trajetórias formativas delineadas pelo Projeto Irará: da EJA nascem estrelas formando constelações, pretende-se lançar luz sobre as potencialidades de uma educação contextualizada, enraizada nas singularidades do território e voltada à construção de uma cidadania crítica. Trata-se, assim, de refletir sobre os alcances dessa experiência enquanto paradigma de uma prática educativa comprometida com a dignidade, a pluralidade e a transformação social.

O TECER: FORMANDO A CONSTELAÇÃO

A concepção do Projeto Irará: da EJA nascem estrelas formando constelações delineia-se com base uma proposta pedagógica comprometida com a superação de paradigmas educacionais excludentes e com a construção de práticas que considerem os sujeitos da EJA como protagonistas de saberes historicamente silenciados. Alinhado à perspectiva freireana, o projeto emerge como espaço de emancipação crítica e reapropriação simbólica do pertencimento, ao reconhecer os educandos trabalhadores de Irará, jovens, adultos e idosos, enquanto portadores de experiências e de cosmovisões que tensionam a lógica tradicional do ensino bancário (Freire, 1996).

Nesse contexto, o planejamento pedagógico foi guiado pelo princípio da contextualização, considerado como eixo estruturante da prática docente na EJA. Tal perspectiva, conforme salientam Passos e Santos (2018), demanda o rompimento com currículos que desconsideram as trajetórias de vida dos sujeitos populares e exige uma escuta sensível e política, capaz de integrar os saberes originários, territoriais e ancestrais. A equipe, composta por educadores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, estruturou o projeto por meio de um diagnóstico profundo das condições socioeconômicas, históricas e culturais do município, dialogando com os educandos e suas comunidades para identificar demandas formativas e potencialidades locais.

À luz desse mapeamento, o planejamento foi ancorado em três grandes eixos: o reconhecimento dos saberes comunitários, a interdisciplinaridade crítica e a participação ativa da comunidade escolar. Esses elementos se entrecruzam de modo a viabilizar práticas curriculares que rompem com a fragmentação do conhecimento e fortalecem a articulação entre as experiências de vida dos educandos e o conteúdo escolar, como defende Silveira (2018), ao ressaltar que o ensino de História Indígena na EJA exige abordagens que ultrapassem os limites da narrativa eurocentrada

e promovam uma reescrita da memória coletiva em face dos silenciados.

Ademais, os objetivos específicos foram distribuídos de forma transversal às disciplinas, respeitando as especificidades de cada campo de saber, sem perder de vista a articulação com a realidade local. Na área de Ciências Humanas, por exemplo, as aulas de História aprofundaram o estudo sobre a formação sociocultural de Irará, trazendo à tona a presença dos povos indígenas Paiaiás e as resistências negras silenciadas nos manuais didáticos tradicionais. Tal como propõe Collet, Paladino e Russo (2014), o ensino da história indígena deve partir da pluralidade de narrativas, valorizando os sujeitos que produziram conhecimento em função de suas cosmologias, epistemologias e práticas de existência.

Enquanto isso, nas disciplinas de Ciências da Natureza, os saberes populares sobre cultivo, ervas medicinais e manejo sustentável foram ressignificados à luz de conceitos científicos, evidenciando que a ciência ensinada na EJA pode e deve dialogar com as experiências de produção de vida das comunidades. Em Língua Portuguesa, o hino do município foi utilizado como instrumento de letramento poético, identitário e afetivo, permitindo o reconhecimento da linguagem como lugar de pertencimento. Já em Geografia, a configuração territorial e os conflitos pela terra serviram de base para a problematização das disputas históricas e atuais envolvendo a demarcação de territórios tradicionais (Santos, 2009a).

Dessa maneira, o projeto também operou como campo de experimentação metodológica para a interdisciplinaridade, promovendo articulações entre saberes e disciplinas de forma dialógica. A construção coletiva de atividades integradas por parte dos docentes favoreceu o entrelaçamento de campos epistêmicos, consolidando uma proposta formativa que, conforme destaca Medeiros e Gomes (2014), rompe com o isolamento das disciplinas e assume a complexidade dos sujeitos da EJA em sua integralidade.

Concomitantemente, a materialização das ações se deu por meio de atividades distribuídas ao longo de três trimestres, cada

qual com uma temática central, cuidadosamente escolhida em função do diálogo com os educandos e com as realidades locais. No primeiro trimestre, a pauta “Irará, terra de indígenas e negros” instaurou o debate sobre a ancestralidade e os processos de apagamento histórico, tema frequentemente negligenciado nas práticas escolares. O segundo, “Desconstruindo para reconstruir a identidade do povo iraraense” promoveu reflexões identitárias por meio de narrativas e práticas culturais. Por fim, no terceiro trimestre, a culminância do processo ocorreu com a realização da “Feira de Saberes, Sabores e Fazeres”, espaço de exposição dos conhecimentos, criações e saberes que atravessaram o percurso educativo.

Tais momentos foram potencializados por seminários formativos e rodas de diálogo com lideranças e representantes das comunidades tradicionais. A escuta sensível e o intercâmbio entre escolas, conforme destaca Augusta Silveira (2018), constituem práticas fundamentais para a construção de uma EJA que reconheça a interculturalidade como valor epistêmico e pedagógico. Ao propiciar encontros entre sujeitos diversos, o projeto favoreceu a emergência de narrativas plurais e descolonizadoras, que questionam os modelos hegemônicos de ensino da história, da cultura e da ciência.

Para assegurar o acompanhamento contínuo e qualificado da proposta, encontros quinzenais entre os educadores oportunizaram reflexões coletivas sobre o desenvolvimento do projeto, seu impacto nos sujeitos e os desafios enfrentados na prática pedagógica. Conforme nos lembra Freire (1996, p. 39), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim, a avaliação processual do projeto foi concebida como uma ação formativa permanente, sustentada pela escuta ativa dos educandos e pelo diálogo entre teoria e prática.

Dessarte, o tecer dessa constelação pedagógica revelou-se como movimento contínuo de construção coletiva, enraizado nas territorialidades e insurgente frente à lógica homogeneizadora da educação formal. Ao reconhecer os educandos da EJA como

sujeitos de saber e de história, o projeto em Irará fortaleceu não apenas vínculos de pertencimento, mas práticas educativas transformadoras, em consonância com o horizonte de uma educação pública, crítica e emancipatória.

IRARÁ, TERRA DE INDÍGENAS E NEGROS

Situado no sertão baiano, o município de Irará constitui-se como um palimpsesto vivo da confluência de povos indígenas e africanos, cujas presenças moldaram de maneira indelével sua formação histórica, cultural e social. À luz da etnoarqueologia e das perspectivas da história social, evidencia-se que a região, antes da chegada dos colonizadores europeus no século XVII, era habitada pelos indígenas Paiaiás, integrantes do conjunto dos Quiriris, pertencentes à grande nação dos Tapuias (Santos, 2009a). Nesse contexto, o espaço iraraense já se articulava como território de práticas culturais autóctones, posteriormente submetido à violenta lógica da colonização, marcada pela fricção interétnica e pela resistência.

Com efeito, a partir da implantação dos aldeamentos jesuíticos, notadamente o da Purificação, a dinâmica social do território sofreu profunda reconfiguração. Conforme aponta Jucélia Bispo dos Santos (2009a), a política de aldeamento visava à catequese, disciplinarização e integração dos indígenas a uma sociedade colonial que os via, simultaneamente, como ameaça e reserva estratégica de mão de obra. Todavia, longe de uma submissão passiva, os Paiaiás resistiram de múltiplas formas, reconfigurando suas práticas e identidades no bojo das transformações impostas, processo que ilustra a teoria da fricção interétnica concebida por Roberto Cardoso de Oliveira (1996), na qual a interação entre grupos heterogêneos produz novas sínteses culturais.

Ademais, no curso da colonização, a presença africana impôs à paisagem sociocultural local outra camada de complexidade. A chegada de africanos escravizados, sobretudo provenientes das nações Angola, Benguela e Congo, intensificou a tessitura étnica de

Irará (Schwartz, 1988). Esses sujeitos, submetidos às violências do tráfico atlântico e do cativeiro colonial, também inscreveram suas práticas culturais, espirituais e econômicas no espaço local, compartilhando, em muitos casos, territórios e alianças com indígenas remanescentes nos aldeamentos. Dessa interação forçada, emergiram comunidades miscigenadas, como atestam os relatos sobre a Ilha dos Caboclos, expressão utilizada para designar a mestiçagem entre negros e indígenas nas comunidades da Serra de Irará (Santos, 2009c).

Figura 1 — Primeiro Seminário da EJA



Fonte: acervo da autora (2024).

Sob essa perspectiva, torna-se imperativo reconhecer que a identidade cultural iraraense é fruto de um processo histórico de resistências e recomposições. De acordo com Stuart Hall (2014), a identidade não é uma essência fixa, mas um “ponto de partida” que se constrói por meio da diferença e da diáspora, em constante

reelaboração diante das contingências históricas e culturais. No caso de Irará, tal identidade plural foi forjada pelas tensões entre expropriação colonial, resistência indígena, escravidão africana e as sucessivas reapropriações do território pelos sujeitos subalternizados.

Nesse sentido, convém destacar que a constituição do município de Irará, enquanto espaço de convivência e conflito interétnico, revela os limites das narrativas tradicionais de pureza racial e cultural. A história local desmente o mito do “povo original homogêneo” e inscreve-se como testemunho eloquente daquilo que Hall (2014) denomina de “identidades em trânsito”, marcadas pela hibridez e pela negociação contínua de significados em meio às pressões globais e locais.

Concomitantemente, a análise dos processos de territorialização e de desterritorialização no aldeamento da Purificação permite compreender a luta incessante dos povos indígenas e negros pela manutenção de suas práticas e modos de vida. À medida que o avanço da pecuária e das sesmarias coloniais provocava o deslocamento forçado e a fragmentação dos territórios originários, os sujeitos históricos de Irará reinventavam estratégias de permanência, ora por meio de fugas e formações quilombolas, ora por meio da assimilação crítica de elementos da cultura dominante (Santos, 2009b; Prado Júnior, 2004).

Não obstante as adversidades, o legado desses povos resiste e ressignifica a memória local, como evidenciam as manifestações culturais, as práticas religiosas e a consciência identitária que vêm se fortalecendo, sobretudo com a intensificação das ações educativas voltadas para a valorização das culturas indígena e afro-brasileira. As leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ao exigirem a inserção da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, representam uma resposta contemporânea à necessidade de reconhecimento e reparação histórica, impulsionando projetos que, como o Da EJA nascem estrelas formando constelações, buscam reverter séculos de apagamento simbólico.

Figura 2 — Oficinas prático-formativas do primeiro seminário



Fonte: acervo da autora (2024).

Diante do exposto, observa-se que a constituição de Irará como território indígena e negro ultrapassa uma mera junção de etnias. Trata-se da emergência de um campo social dinâmico, marcado por lutas, resistências e contínuas reinvenções identitárias, que desafiam a linearidade das narrativas coloniais. Compreender a trajetória de Irará implica, portanto, reconhecer as múltiplas vozes que, ao longo do tempo, teceram a complexa tapeçaria de seu povo e sua cultura, enunciando a potência da diversidade como matriz constitutiva de sua identidade contemporânea.

A EJA NA CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE IRARAENSE

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Irará tem se consolidado como um espaço privilegiado de elaboração crítica da memória social e de reconstrução das identidades coletivas invisibilizadas pelas estruturas hegemônicas da história oficial.

Mais do que garantir o acesso à escolarização formal, a EJA tem assumido a responsabilidade ética e política de articular a *práxis* pedagógica às marcas históricas profundas deixadas pelos povos indígenas e afrodescendentes, ressignificando territórios, saberes e sujeitos. Assim, sua atuação vai ao encontro de uma concepção ampliada de educação que, conforme defendem Passos e Santos (2018), valoriza a diversidade, confronta o racismo estrutural e reafirma a centralidade das relações étnico-raciais na formação de uma cidadania crítica e plural.

Sob tal perspectiva, o trabalho desenvolvido com os educandos iraraenses não se limita à transmissão de conteúdos escolares, mas investe na construção de sentidos que emergem da experiência vivida e das narrativas que circulam nas comunidades locais. Stuart Hall (2014), ao refletir sobre os processos de identificação na modernidade tardia, argumenta que a identidade não é uma essência fixa, mas uma construção discursiva sujeita a deslocamentos e reconfigurações constantes. Para ele, o sujeito contemporâneo é fragmentado, múltiplo e descentrado, constituído por articulações provisórias entre linguagem, cultura e história. Esse entendimento oferece subsídios teóricos valiosos para pensar a EJA como lugar de emergência de sujeitos híbridos, cuja trajetória identitária é atravessada por diferentes filiações e pertencas.

É nesse horizonte que o projeto pedagógico da EJA em Irará se inscreve, operando como ferramenta de insurgência simbólica contra os apagamentos históricos perpetrados desde o período colonial. A valorização da memória dos povos originários, como os Paiaiás, e das comunidades negras que resistiram à opressão, encontra respaldo nas diretrizes da Lei nº 11.645/2008, a qual institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira em todos os níveis e modalidades da educação nacional. Contudo, mais do que um dispositivo legal, essa valorização ganha concretude nas práticas cotidianas que buscam construir uma pedagogia do pertencimento e da dignidade.

Nesse sentido, os estudos de Soares (2021), ao evidenciar a presença do povo Payayá na região do rio Paraguaçu, reforçam a

urgência de se reconhecer e valorizar tais raízes culturais milenares. Soares (2021, p. 17) ressalta que “a língua garante aos grupos humanos a abertura à significância”, enfatizando a intrínseca conexão entre linguagem, identidade e pertencimento. Complementarmente, Santos (2012), ao investigar a história do aldeamento da Purificação em Irará, denuncia a forma como os povos indígenas foram tratados como obstáculos ao projeto colonizador, descritos como “uma população indesejável que deveria ser expulsa das terras” (Santos, 2012, p. 1). Tais narrativas históricas, ao serem revisitadas e reconfiguradas no âmbito da EJA, convertem-se em instrumentos de reconstrução simbólica e de reapropriação da história pelos sujeitos outrora silenciados.

Além disso, experiências como a realização dos seminários temáticos, com destaque para o segundo seminário intitulado Desconstruindo para reconstruir a identidade do povo iraraense, revelam-se potentes metodologias de mobilização da memória e da escuta. Nesse encontro, os próprios educandos ocuparam o lugar de fala, partilhando suas vivências e saberes em uma mesa que simbolicamente representava a pluralidade étnico-cultural de Irará. A performance do hino municipal, entoado com emoção por educadores e educandos, enfatizou a potência de elementos simbólicos como a música na articulação de afetos, pertencimentos e identidades. A estrofe “Já foi habitar de uma tribo...” ecoou como enunciado de resistência e de reexistência, atualizando no presente as marcas deixadas pelas populações originárias da região.

Dessa maneira, o espaço escolar se configura como território fértil para a produção de práticas interculturais, como destaca Silveira (2018), ao defender que desfazer mitos e estereótipos sobre os povos indígenas é condição imprescindível à formação de sujeitos críticos. Sua pesquisa, realizada com turmas da EJA no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), evidencia que o planejamento de aulas voltadas à reflexão e não à mera memorização permite o rompimento com representações estigmatizantes, abrindo caminhos para novas formas de pertencimento. No mesmo compasso, o trabalho

desenvolvido em Irará aposta na escuta ativa, na oralidade, nas oficinas culturais e no uso de fontes diversas como a música, o hino municipal e os relatos orais como ferramentas pedagógicas que restituem à escola o seu papel de agente de justiça histórica.

Nesse percurso, é crucial reiterar que a reconstrução identitária dos sujeitos da EJA pressupõe o entrecruzamento entre o saber acadêmico e os conhecimentos enraizados nas vivências comunitárias. Como assinalam Collet, Paladino e Russo (2014), a superação de uma lógica curricular eurocêntrica demanda práticas que incorporem múltiplas linguagens, epistemologias e modos de vida, rompendo com visões deficitárias das culturas indígenas e afrodescendentes. Nesse sentido, a proposta educativa em Irará se ancora na interdisciplinaridade, na valorização da ancestralidade e na revalorização do território como espaço de memória e de pertencimento.

Dessa forma, a EJA em Irará evidencia que a reconstrução identitária não se efetiva de maneira linear, mas se constrói na tessitura de experiências, conflitos e resistências. Ao mediar o diálogo entre passado e presente, entre tradição e modernidade, entre silenciamento e fala, o processo educativo se converte em instrumento de emancipação simbólica e política. Nas palavras de Paulo Freire (1996, p. 39), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, o que implica reconhecer os educandos como protagonistas de sua própria história e da história coletiva da comunidade. Nessa travessia, a educação transforma-se em constelação de sentidos, cujas estrelas que nascem da EJA iluminam novos caminhos de reconhecimento, pertença e transformação.

FEIRA DE SABERES, SABORES E FAZERES DA EJA: ENTRE A PRÁXIS EDUCATIVA E A POTÊNCIA DOS SABERES POPULARES

Concluídos os dois primeiros trimestres com seminários formativos que consolidaram o protagonismo discente, o último

período letivo da Educação de Jovens e Adultos em Irará foi consagrado à realização da Feira de saberes, sabores e fazeres, uma culminância simbólica e material do processo educativo. Essa atividade, mais que um evento, constituiu-se como espaço de afirmação da dignidade produtiva e cognitiva dos sujeitos da EJA, convertendo o ambiente escolar em território de expressão cultural, econômica e política. Nesse sentido, a feira foi concebida como espaço de visibilidade e reconhecimento, em que os educandos puderam exibir e valorizar os frutos de seus saberes ancestrais, conhecimentos adquiridos e práticas cotidianas, evidenciando a inseparabilidade entre teoria e prática, entre aprender e fazer, entre conhecimento e existência.

Em diálogo com a perspectiva de Paulo Freire (1996), segundo a qual a educação precisa ser um ato de criação e recriação do mundo, a feira possibilitou a revelação dos múltiplos conhecimentos que habitam os corpos e as trajetórias dos sujeitos populares. Aquilo que é vivido nas margens do currículo formal foi, nesse espaço, recentrado como conteúdo legítimo, como saber potente. Os produtos apresentados, tais como os geladinhos, os derivados da mandioca, os cosméticos naturais, os artesanatos, os cordéis e as hortaliças cultivadas ultrapassaram o mero aspecto utilitário e revelaram-se como manifestações simbólicas de resistência e pertencimento. Cada item exposto narrava uma história de vida, uma técnica tradicional, uma sabedoria enraizada na relação com a terra, com os saberes do corpo e da coletividade.

Por conseguinte, a materialidade da feira permitiu a vivência da interdisciplinaridade e do diálogo de saberes, princípios fundamentais para a pedagogia crítica, conforme defendem Arroyo (2006) e Candau (2012). A montagem dos estandes pelas diferentes escolas municipais participantes não apenas conferiu identidade ao evento, como também ativou o sentimento de pertencimento dos educandos à sua unidade de ensino e à EJA como um todo. Os espaços, adornados com tecidos coloridos, aromas de ervas e sabores compartilhados, transmutaram-se em ambientes de valorização das

subjetividades, dos ofícios e das histórias que comumente são silenciadas nos processos formais de ensino.

Ademais, a decisão de articular a feira da EJA à tradicional feira livre do município revelou-se estratégica, tanto do ponto de vista pedagógico quanto político. Ao se inserir no circuito comercial e cultural do cotidiano iraraense, o evento rompeu os muros simbólicos da escola e evidenciou o potencial da EJA como espaço formador de sujeitos autônomos, capazes de interferir na realidade e na economia local. Essa inserção territorializada encontra eco na concepção de educação popular defendida por Gadotti (2009), para quem a escola precisa abrir-se aos contextos da vida real, reconhecendo nos territórios os lugares de formação por excelência.

Nesse contexto, o caráter formativo da feira manifestou-se não somente na exposição dos produtos, mas, sobretudo, nas interações estabelecidas entre os educandos, o público visitante e os feirantes tradicionais da cidade. A escuta mútua, a troca de receitas, a partilha de saberes e o orgulho pelo que foi produzido teceram um *ethos* de pertencimento, autonomia e revalorização de si. A presença da comunidade como interlocutora e testemunha desses saberes ratificou a potência da EJA como espaço de reconstrução de identidades e de transformação social.

À luz das contribuições de Walter Benjamin (1994), pode-se afirmar que a feira reconfigurou a experiência educativa como narrativa: cada banca tornou-se um ponto de enunciação em que memórias, tradições e expectativas de futuro eram partilhadas. Ao reconhecer os educandos como sujeitos produtores de cultura, o evento consolidou um movimento de superação do epistemicídio denunciado por Boaventura de Sousa Santos (2010), promovendo a legitimação de epistemologias subterrâneas que insistem em florescer, apesar da violência da invisibilidade.

Assim, a Feira de saberes, sabores e fazeres da EJA consagrou-se como ato político-pedagógico de insurgência contra os discursos que desqualificam os saberes das classes populares. Foi, pois, um grito coletivo em favor da educação contextualizada, que se ancora nos territórios, nos afetos e nas experiências dos sujeitos. Em sua

tessitura complexa e sensível, a feira encarnou a ideia freireana de que educar é um ato de amor, coragem e esperança um gesto radical de crença na potência dos invisibilizados.

E ASSIM A CONSTELAÇÃO SE FORMOU

À medida que o Projeto Irará: da EJA nascem estrelas formando constelações se desenrolava ao longo do ano letivo, novas perspectivas e saberes insurgentes foram sendo tecidos no cotidiano escolar. O percurso pedagógico, sustentado por uma intencionalidade decolonial, revelou-se fecundo na promoção de um processo formativo comprometido com a dignidade, o pertencimento e a emancipação dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Os resultados observados não se limitaram ao campo da aprendizagem formal: houve fortalecimento identitário dos educandos, engajamento pedagógico dos educadores, e ampliação do horizonte crítico de todos os envolvidos.

Nesse cenário, destaca-se um dado de particular relevância: os resultados do Censo Demográfico de 2022, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelaram uma inflexão notável no número de pessoas autodeclaradas indígenas em Irará. Em 2010, o município contabilizava apenas 24 indivíduos que se identificavam como indígenas. Em contraste, em 2022, esse número saltou para 690 pessoas, representando 2,46% da população local.

Essa expressiva elevação do reconhecimento identitário não pode ser dissociada das ações pedagógicas desenvolvidas ao longo do projeto, que propiciaram aos educandos instrumentos simbólicos e epistemológicos para a reconstrução de suas trajetórias, conforme propõe Pinheiro (2023, p. 107), ao afirmar que “a decolonialidade é uma categoria teórico-política voltada para a reversão da colonialidade”. Desse modo, os sujeitos passaram a se perceber não à margem da história, mas como parte integrante de coletividades étnicas, cujas existências foram historicamente

invisibilizadas. A educação, nesse processo, assumiu uma função de reconexão entre memória, território e identidade.

Adicionalmente, convém frisar que o trabalho realizado deu concretude à implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que constituem marcos históricos na luta dos movimentos negros e indígenas por reconhecimento e reparação. Conforme explica Pinheiro (2023, p. 82), tais legislações não devem ser interpretadas como concessões estatais, mas como conquistas advindas da mobilização de maiorias minorizadas que resistiram ao epistemicídio promovido por um currículo eurocêntrico e excludente. Assim, ao serem efetivamente incorporadas ao cotidiano pedagógico, essas normativas adquirem densidade política e transformadora.

Por conseguinte, o projeto também incidiu sobre a formação docente e a gestão escolar, proporcionando momentos de estudo, reflexão crítica e reconfiguração do papel pedagógico dos profissionais da educação. Educadores e gestores, ao revisitarem suas próprias histórias e identidades, fortaleceram o compromisso ético-político com uma pedagogia do reconhecimento. Como sublinha Freire (2014), educar é criar possibilidades para a produção da liberdade, sendo o processo educativo um campo privilegiado para a transformação das estruturas de opressão.

Essa transformação foi perceptível no modo como os educandos passaram a ocupar os espaços escolares com maior autonomia e senso de pertencimento. Ao se verem representados nos conteúdos, nas atividades e nos símbolos que circulam na escola, fortaleceram a consciência de si como sujeitos históricos e culturais. Tal deslocamento subjetivo é condição imprescindível para a construção de uma educação antirracista, conforme apontam Gomes (2017) e Ribeiro (2019), que defendem a centralidade das identidades negras e indígenas na luta por justiça cognitiva e equidade social.

Dessa maneira, os resultados alcançados ao longo da execução do projeto atestam a urgência de seguir investindo em práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, com a diversidade e

com a insurgência dos saberes subalternizados. A educação iraraense, ao trilhar esse caminho, reafirma sua vocação pública e democrática, iluminando com suas estrelas o céu da justiça social. A constelação, portanto, não é metáfora vazia, mas imagem viva da potência coletiva que se formou e segue em expansão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Irará: da EJA nascem estrelas formando constelações revelou, com clareza e profundidade, a centralidade da Educação de Jovens e Adultos como espaço estratégico para a reconstrução das identidades, para a valorização dos saberes ancestrais e para o fortalecimento de vínculos comunitários. Ao reconhecer os educandos como sujeitos históricos dotados de saberes legítimos, o projeto reiterou a potência da EJA como prática social transformadora, ancorada no respeito às trajetórias de vida, nas experiências plurais e na memória coletiva que constitui o povo iraraense.

À luz das atividades desenvolvidas, torna-se evidente que a integração entre currículo, território e identidade produz efeitos concretos na subjetividade e no pertencimento dos sujeitos. A expressiva elevação da autodeclaração indígena no município de Irará, conforme registrado pelo Censo de 2022, ilustra com contundência os impactos desse processo formativo: o resgate da autoestima, o reconhecimento étnico e a ressignificação das narrativas de origem ganham corpo diante de uma educação comprometida com a justiça social. Nesse sentido, a EJA, quando concebida como mediação cultural e política, atua na contramão dos silenciamentos e apagamentos impostos pela colonialidade do saber.

Além disso, o percurso desenvolvido consolidou a efetividade das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, não como normativas inertes, mas como instrumentos de reivindicação histórica e de dignificação das identidades negras e indígenas. A sua implementação contínua, articulada à pedagogia da escuta, ao trabalho interdisciplinar e à crítica ao currículo hegemônico, revelou-se essencial para uma prática docente alinhada aos princípios da

equidade e da representatividade. Como afirma Pinheiro (2023), tais legislações são conquistas forjadas por lutas coletivas, e sua materialização no cotidiano escolar simboliza o compromisso ético com a reparação histórica e o reconhecimento da diversidade como fundamento da cidadania.

Nesse contexto, as vivências promovidas ao longo do projeto permitiram não apenas o desenvolvimento de competências cognitivas e técnicas, mas, sobretudo, o florescimento de uma consciência crítica e coletiva. Educandos, educadores e gestores foram afetados por um processo que desestabiliza certezas coloniais, amplia horizontes de possibilidade e reafirma o papel da educação pública como prática de liberdade, conforme defende Freire (2014). Assim, o ambiente escolar tornou-se lugar de encontro entre culturas, de reconstrução simbólica e de reinvenção do futuro por meio das memórias do passado.

Dessa forma, os resultados alcançados em Ipirá extrapolam os limites geográficos do município, oferecendo-se como experiência exemplar de como a educação, enraizada no território e orientada por princípios de justiça e pluralidade, pode constituir-se como alicerce para o desenvolvimento comunitário. Nesse horizonte, a EJA revela-se não como política compensatória, mas como afirmação de um direito universal e permanente, que deve ser assumido como compromisso inalienável da escola pública brasileira. Que outras constelações sigam sendo tecidas, iluminando os caminhos da educação emancipatória em todo o país.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Escola e exclusão**: as artimanhas da desigualdade. Petrópolis: Vozes, 2006.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.

CANDAU, V. M. **Educação em direitos humanos:** desafios da interculturalidade. Petrópolis: Vozes, 2012.

COLLET, C.; PALADINO, I.; RUSSO, M. **O ensino das culturas indígenas e afro-brasileiras:** desafios e perspectivas. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **Diversidade cultural e educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 109–126.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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

GADOTTI, M. **Educação popular na escola cidadã.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GOMES, N. L. **Movimento negro e educação:** um olhar sobre as ações afirmativas no Brasil. Brasília: MEC; SECADI, 2017.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2022:** população indígena por município. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br>. Acesso em: 11 jul. 2025

MEDEIROS, M.; GOMES, E. **Educação de jovens e adultos e interdisciplinaridade:** desafios e possibilidades. Brasília: Liber Livro, 2014.

OLIVEIRA, R. C. **O índio e o mundo dos brancos:** análise dos processos de integração. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

PASSOS, Joana Célia; SANTOS, Carina Santiago dos. A educação das relações étnico-raciais na EJA: entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e192251, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur>. Acesso em: abr. 2025.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo:** colônia. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, B. S. **A difícil democracia:** reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2010.

SANTOS, J. B. **Aspectos sócio-históricos do aldeamento de Purificação, em Irará – Bahia:** identidade e territorialidade. Salvador: UFBA, 2009a.

SANTOS, J. B. Etnoarqueologia do aldeamento de Purificação, em Irará (BA). **Revista Patrimônio: Lazer & Turismo**, Salvador, v. 6, n. 7, p. 16–29, 2009b.

SANTOS, J. B. Índios Paiaiás e negros aldeados: um projeto de fricção interétnica. **Revista Patrimônio: Lazer & Turismo**, Salvador, v. 6, n. 7, p. 30–45, 2009c.

SCHWARTZ, Stuart B. **Segredos internos**: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550–1835. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SILVEIRA, A. Ensino de História indígena e EJA: práticas e desafios. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e192251, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur>. Acesso em: abr. 2025.

SOARES, A. S. **Considerações sobre o povo Payayá na bacia do rio Paraguassu e seu tronco linguístico**. *Letra Indígena*, São Carlos, v. 19, n. 1, p. 16–22, 2021.

HISTÓRIA DE VIDA DE ALUNAS DA EJA: DA EVASÃO ESCOLAR ATÉ A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PONTA GROSSA, PARANÁ

Jennifer Batista dos Santos¹

Paola Andressa Scortegagna²

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem enfrentado desafios significativos nas últimas décadas. A elevada taxa de abandono escolar nessa modalidade exige não apenas a atenção do Estado, como também uma reflexão crítica por parte de professores e instituições de ensino sobre suas práticas pedagógicas e sobre as políticas públicas voltadas a esse segmento, diante disso, torna-se necessário buscar alternativas que contribuam para a redução desse problema. A evasão nas escolas brasileiras desperta interesse em entender as razões que levam tantos jovens a deixarem os estudos, especialmente considerando que a EJA se propõe a garantir o direito à educação de forma igualitária e gratuita. Por isso, indagamos que políticas realmente incentivam a permanência dos alunos nessa modalidade?

Nesse cenário, surgem questionamentos: considerando que o abandono escolar tem sido uma constante na EJA, quais fatores explicam essa realidade? Será que as políticas públicas não acompanham mais as necessidades atuais? Quais são os obstáculos enfrentados por esses estudantes? Estariam a escassez de recursos e o pouco investimento na modalidade agravando ainda mais a evasão?

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora permanente na Secretaria de Educação de Ponta Grossa.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora do Departamento de Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

A EJA sempre esteve sujeita a entraves e restrições. Apesar das diversas tentativas por parte das políticas educacionais de reduzir o analfabetismo e os índices de evasão escolar, nem sempre essas ações se mostraram eficazes. A modalidade figura em diversas normativas nacionais como forma de assegurar o direito à educação. A Constituição Federal de 1988, por exemplo, garante, no artigo 208, a oferta gratuita do ensino fundamental para todos que não tiveram acesso na idade apropriada. Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 37, determina que a EJA é destinada àqueles que não concluíram o ensino fundamental ou médio no tempo previsto.

Apesar de estar contemplada legalmente desde a promulgação da Constituição de 1988, a EJA continua enfrentando os mesmos desafios históricos da educação pública. O analfabetismo ainda é um obstáculo significativo, e, no contexto da EJA, acaba por estigmatizar os estudantes, retratando-os como um problema social, consequência de um longo histórico de negligência e de desvalorização por parte do poder público.

Nos últimos anos, a modalidade tem sofrido com a redução de matrículas, aliada à queda na procura e ao aumento da evasão. Diante desse cenário preocupante, investigar a EJA torna-se essencial para compreender os desafios enfrentados por essa modalidade ao longo do tempo. Estudá-la significa contribuir para a construção de uma sociedade mais equitativa. Ao analisar como ela tem sido abordada em pesquisas científicas, percebe-se a importância de fomentar produções acadêmicas que ampliem o debate e o entendimento sobre esse campo tão necessário.

Este capítulo analisa os fatores que contribuíram para a evasão escolar de duas mulheres e sua posterior inserção na Educação de Jovens e Adultos (EJA), à luz da teoria bourdieusiana, assim, partimos da questão: quais fatores sociais, culturais e de gênero contribuíram para a evasão escolar de mulheres e sua busca pela EJA na maturidade? Para responder tal pergunta, trataremos da história de vida de duas mulheres e sua relação com EJA.

HISTÓRIA DE VIDA DE DUAS MULHERES DA EJA À LUZ DE PIERRE BOURDIEU: COADJUVANTES DE SUA PRÓPRIA HISTÓRIA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrenta uma grande desvalorização ao longo de sua trajetória. Durante sua existência, tem superado inúmeras barreiras e desafios para conquistar sua legitimidade, sendo, em muitos casos, vista apenas como um projeto marginal. Ela atende jovens com mais de 15 anos que não conseguiram concluir o ensino fundamental e médio na idade adequada, sendo, na maioria das vezes, composta por alunos de classes sociais mais baixas e trabalhadores.

Mas por que esses alunos são considerados coadjuvantes? De acordo com o dicionário, coadjuvantes são personagens secundários em filmes, novelas ou peças de teatro. No contexto da EJA, esses alunos são vistos como figuras secundárias, que não desempenham o papel principal na sua própria trajetória educacional. Em outras palavras, não são protagonistas da sua história. O que isso significa? Esses estudantes participam da EJA, mas suas subjetividades não são reconhecidas, e suas vozes, frequentemente, não são ouvidas. São indivíduos marginalizados dentro do sistema educacional que precisam urgentemente de um espaço onde possam expressar suas histórias e ser verdadeiramente ouvidos.

Sujeitos excluídos e reincluídos que tem vozes que contam suas histórias, falam de suas lutas e sonhos, motivam o campo da educação a almejar mais e rever conceitos. A escola, para essas pessoas, deveria ser de outro espaço e tempo, em que a verticalização das normas e condutas, poderia ser reelaborada, debatida, e em conjunto, alterada para o bem comum, uma escola aberta a essas novas identidades juvenis (Amorim; Pereira; Santos, 2018, p. 127).

Ouvir o estudante da EJA é, antes de tudo, compreendê-lo. Saber ouvir é oferecer a oportunidade de expressão a quem não tem

voz ativa, permitindo que ele se manifeste como protagonista na construção de sua própria história. É auxiliá-lo a entender que o problema não está nele, mas que a educação é um direito fundamental. Lutar por seus direitos é crucial para que a Educação de Jovens e Adultos deixe de ser considerada algo temporário e transitório.

O conceito de *habitus*, desenvolvido por Pierre Bourdieu (2001), descreve um sistema de disposições, modos de sentir, fazer, pensar e agir, moldado pelas experiências sociais e culturais de um indivíduo. Essas disposições são adquiridas, internalizadas e se tornam naturais, condicionando as ações sem a consciência de sua origem. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o *habitus* ajuda a explicar como os estudantes de classes sociais mais baixas, que retornam à educação, após falhas no sistema escolar convencional, internalizam a ideia de que seu fracasso é resultado de sua falta de esforço ou de acesso ao capital cultural. Essa percepção, no entanto, advém de uma estrutura social desigual que perpetua a exclusão.

A desigualdade social, especialmente no campo educacional, é reforçada pela violência simbólica descrita por Bourdieu (1992), que ocorre quando os dominados aceitam as normas impostas pelos dominantes, considerando-as naturais. As escolas, ao invés de serem espaços neutros, reproduzem as desigualdades sociais ao exigir dos alunos dos grupos dominados comportamentos e posturas alinhadas com os valores da classe dominante. Isso perpetua um ciclo de exclusão, em que os alunos de classes sociais mais baixas acabam indo para a EJA, uma modalidade marginalizada e com poucos recursos.

O Estado, por meio das suas políticas públicas e educacionais também contribui para a reprodução dessas desigualdades. A falta de investimentos e a precarização da EJA são exemplos de como as instituições públicas mantêm o *status quo* da classe dominante. A educação se torna, portanto, uma ferramenta de dominação, posto que os mais favorecidos socialmente continuam a dominar, enquanto os desfavorecidos são marginalizados. Em resumo, a

educação, conforme Bourdieu (1992), é um campo social que reforça a hierarquia social existente, perpetuando a desigualdade entre as classes e tornando a exclusão escolar quase inevitável para aqueles com menos capital cultural e econômico. A EJA, diante disso, torna-se um reflexo das falhas do sistema educacional. Bourdieu (1992) afirma que as estratégias de dominação e de manutenção da ordem social são inconscientes, mas resultam na conservação dos privilégios dos agentes dominantes, dessa forma, a luta no campo social não é apenas política, mas uma disputa contínua pelo poder e pela reconfiguração das estruturas hierárquicas existentes.

As classes sociais mais privilegiadas têm maior acesso a recursos culturais, o que lhes proporciona uma vantagem no contexto educacional e no mercado de trabalho. Já os estudantes das classes mais baixas, que possuem menos capital cultural, enfrentam maiores dificuldades no sistema escolar. O referido autor também descreve como a escola, ao considerar que todos os alunos chegam com as mesmas competências, acaba por reproduzir as desigualdades existentes na sociedade. A escola, assim, passa a ser um campo onde ocorre a violência simbólica, um tipo de dominação exercida pelos agentes dominantes sobre os agentes dominados. Esse processo é invisível, visto que os dominados acabam aceitando as normas e valores impostos pelas classes dominantes.

Além disso, a educação no sistema escolar tende a reproduzir as condições sociais de dominação, já que as regras, os conteúdos e as formas de avaliação favorecem os alunos oriundos das classes mais privilegiadas. Como resultado, a escola contribui para a perpetuação das desigualdades sociais, tratando todos os alunos como iguais, mas desconsiderando as diferenças de origem e as dificuldades que muitos enfrentam. Para as crianças das classes trabalhadoras, a educação escolar muitas vezes se apresenta como uma ameaça, enquanto para as das classes mais altas, ela é uma extensão natural da educação familiar.

Bourdieu (1992) também assevera que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge como uma alternativa para aqueles que foram excluídos ou fracassaram no sistema escolar tradicional. A EJA oferece a possibilidade de uma nova trajetória educacional para esses agentes, proporcionando-lhes a chance de melhorar suas condições de vida. Assim, Bourdieu (1992) nos leva a refletir sobre como o campo educacional é estruturado para manter as desigualdades sociais, reforçando a importância de questionar e transformar essas estruturas. A educação, que deveria ser um meio de transformação social, recorrentemente acaba sendo um mecanismo de reprodução das desigualdades, portanto, a escola, longe de ser uma instituição neutra, acaba legitimando a cultura escolar da classe dominante.

HISTÓRIA DE VIDA COMO METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia de história de vida é uma abordagem qualitativa que se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, cujo intuito é responder a questões específicas, levando em consideração significados, valores e crenças dentro de um espaço de relações (Spíndola; Santos, 2003, p. 120). Nesse sentido, a história de vida torna-se uma metodologia que possibilita investigar e priorizar as informações do entrevistado, permitindo uma aproximação e a construção de uma relação de confiança. De acordo com Spíndola e Santos (2003, p. 121), esse tipo de pesquisa coloca o pesquisador como o principal instrumento de coleta de dados, sendo ele a fonte direta dessas informações.

A metodologia é caracterizada pela obtenção de dados descritivos por meio do contato direto do pesquisador com a situação estudada, priorizando mais o processo do que o produto, focando na perspectiva dos participantes e no significado que eles atribuem às suas experiências e à vida. Dessa forma, os participantes são vistos como figuras centrais nesse processo (Spindola; Santos, 2003, p. 121).

A Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade de ensino com poucos investimentos e pouca visibilidade, atende pessoas que já se sentem derrotadas por não terem completado o processo educacional. Por intermédio da história de vida, é possível criar um sentimento de pertencimento nos participantes dessa modalidade, permitindo-lhes serem vistos como parte fundamental do processo, e não apenas como coadjuvantes. Assim, essa metodologia baseia-se em ouvir a história de vida contada por quem a viveu. O pesquisador, por sua vez, não precisa validar a autenticidade dos fatos, pois o que importa é o ponto de vista de quem narra. Além da narrativa em si, os agentes podem apresentar documentos que consideram importantes para o relato, como boletins escolares, fotos, certificados de cursos, entre outros. O método de história de vida “resulta em retirar o pesquisador de seu pedestal de 'dono do saber' e ouvir o que o sujeito tem a dizer sobre ele mesmo: o que ele acredita ser importante em sua vida” (Glat, 1989 *apud* Spíndola; Santos, 2003, p. 121, grifos do autor).

Essa metodologia busca analisar as particularidades dos agentes que relatam sua própria história. Como Bertaux (1980) *apud* Spíndola e Santos (2003, p. 121) argumenta, mesmo sendo relatos muito pessoais, as histórias de vida sempre estão conectadas às práticas sociais, seja na maneira como o indivíduo se insere, seja como ele age no mundo e no grupo ao qual pertence. Esses agentes fazem parte de uma estrutura social e, dentro dessa estrutura, estão inseridos em diferentes campos, o que exige adaptação às regras de cada um deles (Bourdieu, 1996). Portanto, o relato da história de vida permite ao pesquisador compreender como as relações sociais impactam o processo educacional do agente.

A história de vida é narrada, mas precisa ser contextualizada no ambiente em que se desenvolve, levando em consideração todas as significações que fazem parte da vida cotidiana. Durante toda a vida, os agentes passam por diferentes campos aos quais precisam constantemente se adaptar. Por ser uma estrutura estruturante, a forma como o agente se posiciona no campo influencia sua posição dentro dele. Para Bourdieu (2001), os agentes são como marionetes

das estruturas dominantes, estando sujeitos aos desígnios da sociedade. Assim, ao escutar o contexto em que o agente está inserido, o pesquisador consegue entender como esses fatores influenciam o abandono escolar.

A pesquisa baseada em histórias de vida representa um processo de construção do conhecimento, no qual há uma relação entre o pesquisador e o agente pesquisado. Para que o agente se sinta confortável e confiante ao relatar sua história, é necessário estabelecer um vínculo de confiança. O entrevistador deve estar atento para que, durante a narração, o agente se sinta à vontade para compartilhar particularidades e frustrações, que podem incluir desgostos vividos ao longo de sua trajetória.

Quando um agente narra sua vida, ele se reapropria de sua própria história, revivendo o que viveu. Segundo Bosi (2003, p. 69), a história narrada “[...] não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu”. Portanto, ao concluir a escuta da história de vida, o pesquisador deve transcrever e analisar o conteúdo para identificar pistas que ajudem a responder às questões de pesquisa (Nogueira *et al.*, 2017, p. 468).

Vincent de Gaulejac (1996, p.15) *apud* Nogueira *et al.* (2017, p. 469, grifos dos autores) afirma que:

As histórias de vida são ferramentas de historicidade que permitem ao sujeito “trabalhar sua vida” ao contá-la, jogar com o tempo da vida. Possibilitam reconstruir o passado restaurando-o e fazendo sua vinculação com a história para reencontrar o “tempo perdido”, reabilitando o que havia sido invalidado; possibilitam também ao sujeito sustentar o presente pela história incorporada, pela maneira que ela age sobre ele hoje, compreendendo em que a história é presente nele, o que lhe permite projetar um futuro situando-o em relação a esse passado.

Portanto, analisar como os eventos narrados influenciam ou ainda impactam a vida do agente no presente é essencial para entender os caminhos que o trouxeram até o momento atual. O

presente do agente pode ser influenciado por vivências passadas e, por isso, é fundamental ouvir sua história de vida.

Além disso, Bosi (2003, p. 56) ressalta que

Quanto mais o pesquisador entra em contato com o contexto histórico preciso onde viveram seus depoentes, cotejando e cruzando informações e lembranças de várias pessoas, mais vai se configurando a seus olhos a imagem do campo de significações já pré-formada nos depoimentos. Para os depoimentos autobiográficos, vale considerar que estas são, além de testemunhos históricos, a evolução da pessoa no tempo.

Diante disso, a história de vida é uma ferramenta valiosa que permite ao pesquisador identificar fatores diretamente relacionados à sua pesquisa, ouvindo dos próprios agentes sua realidade frente ao campo no qual estão inseridos. O pesquisador pode, então, associar as falas com os questionamentos que originaram o estudo. É importante que o pesquisador tenha familiaridade com o tema abordado, pois os dados obtidos por meio de histórias de vida são delicados e exigem uma análise profunda e respeitosa, dando voz àqueles que frequentemente não têm oportunidade de serem ouvidos.

A metodologia de história de vida ou relato de vida coloca o agente como ponto de vista central, assim, pelos seus relatos que o pesquisador busca compreender e apreender sua vida. Esses relatos marcam o momento histórico vivido pela pessoa, possibilitando observar as estruturas de relações sociais que o agente experimentou e como ocorreu o processo de mudança em sua vida. Essa metodologia permite o estudo da vida das pessoas, oferecendo uma compreensão mais ampla da dinâmica que ocorreu ao longo de sua existência. No âmbito científico, a história de vida é um instrumento valioso, visto que nasce da tradição oral e se torna um referencial importante no estudo de indivíduos, grupos e comunidades, permitindo explorar dados que muitas vezes são inacessíveis pelos questionários. As histórias de vida das

pessoas se constroem em função das heranças que elas adquirem ou possuem, como as econômicas, sociais e culturais, formando um patrimônio e gerando conhecimento.

A análise das histórias ultrapassa a simples verificação de dados sociais, ela deve refletir significado, identidade e a dinâmica social vivida. Como afirma Gaulejac (1999, p. 4), o agente é moldado por sua história; sua identidade se constrói em função das experiências que vive, formando sua biografia. Essa história é única e singular, mas também é influenciada pela família, pela cultura, pelo meio social, pela classe social e pela sociedade em que o agente está inserido. Portanto, o agente é o protagonista de sua própria história, sendo ao mesmo tempo produzido e produtor de sua vida.

Assim, o trabalho configurou-se como uma investigação de natureza qualitativa que recorreu a narrativas de histórias de vida de alunas matriculadas na Rede Municipal de Ensino da cidade de Ponta Grossa, no estado do Paraná. A aplicação da metodologia de história de vida ocorreu por meio de entrevistas em profundidade realizadas com as participantes.

Esse roteiro teve como finalidade introduzir os temas de interesse do pesquisador, conduzindo os relatos para questões vinculadas ao campo educacional e à trajetória escolar. Considerando o recorte temático, cujo objetivo é identificar os fatores que levaram essas mulheres à evasão escolar, as perguntas iniciais estimularam as participantes a compartilharem de forma espontânea e reflexiva suas experiências de vida em relação ao ambiente escolar. Conforme destaca Queiroz (1988) *apud* Ferrazza e Antonello (2017, p. 26), durante a entrevista, o papel do pesquisador deve ser o de interferir o mínimo possível, de modo a permitir que o próprio entrevistado decida o que é relevante relatar ou não. O mesmo autor reforça que “quem decide o que vai contar é o narrador [...] e nada do que relata pode ser considerado supérfluo, pois tudo se encadeia para compor e explicar sua existência” (Queiroz, 1988 *apud* Ferraza; Antonello, 2017, p. 26).

Narrar é transformar uma vivência pessoal em linguagem, atribuindo-lhe significado. Ao narrarem suas histórias de vida, os

sujeitos refletem sobre sua trajetória, resgatando os acontecimentos vividos, expressando o aprendizado adquirido e dando visibilidade aos eventos que os conduziram até o momento presente. A história de vida deve evidenciar a experiência vivida, mais do que simplesmente apresentar a sequência cronológica dos fatos. Ela deve permitir que a trajetória seja contada sob o olhar do entrevistado, conferindo-lhe voz e protagonismo.

As múltiplas formas de utilização do método biográfico, especialmente em pesquisas de cunho socioeducacional, representam uma via possível para recuperar, por meio da voz dos sujeitos sociais, a singularidade de suas histórias, reconhecendo-os como atores e atrizes historicamente situados, e como autores de narrativas que contribuem para a construção de histórias tanto individuais quanto coletivas (Queiroz, 1988 *apud* Souza, 2007, p. 67).

Com a finalização da coleta dos relatos, foram definidas três categorias para orientar a análise das histórias de vida: categoria A: acesso e permanência em instituições que ofertam a Educação de Jovens e Adultos; categoria B: desigualdade social e educacional; categoria C: relações de poder e suas intersecções com as questões de gênero.

Com base nessas categorias, realizou-se uma análise aprofundada dos relatos, estabelecendo conexões entre as narrativas e os eixos temáticos definidos. Como ressalta Oliveira (2010, p. 25), “Tudo depende da maneira pela qual se recolhem as histórias de vida, a que fins servirão e quais são as indagações que irá tentar responder.” O autor enfatiza que a interpretação das histórias não deve se concentrar exclusivamente na vida como um objeto isolado de análise, mas deve voltar-se principalmente para as relações sociais e interpessoais que originam as experiências vividas. Para tanto, deve ser adotada uma perspectiva materialista dialética, em que as vivências dos sujeitos são interpretadas com base na realidade concreta em que estão inseridos e na forma como percebem essa realidade. Dessa maneira, observar os contextos econômicos, sociais e culturais que envolvem o sujeito que compartilha sua história é fundamental no processo analítico.

Para compreender o agente e o contexto social em que ele está inserido, é fundamental considerar o ambiente em que vive. O município de Ponta Grossa, localizado no Estado do Paraná, possui uma população superior a 350 mil habitantes e destaca-se como um importante polo industrial, com uma economia consolidada e de grande relevância regional. No entanto, apesar de Ponta Grossa ser um município com expressiva relevância econômica e populacional no Estado do Paraná, sua estrutura educacional ainda apresenta limitações significativas no que diz respeito à oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, apenas cinco escolas municipais disponibilizam essa modalidade de ensino, que, além de ser historicamente desvalorizada, é pouco divulgada para o público que dela necessita.

Essa escassez de unidades educacionais voltadas à EJA em um território tão amplo impõe barreiras concretas aos agentes que buscam retomar sua trajetória escolar. A distância entre suas residências e as escolas ofertantes, somada à predominância do turno noturno das aulas, contribui para a desmotivação e dificulta tanto o acesso quanto a permanência desses estudantes. Assim, mesmo em um município com forte desenvolvimento industrial, ainda persistem desigualdades no campo educacional, especialmente quando se trata da garantia de uma educação reparadora e acessível para os sujeitos historicamente excluídos do processo escolar.

A realidade desses agentes é atravessada por uma rotina exaustiva, pois, muitas vezes, não há tempo ou energia suficientes para enfrentar longos deslocamentos até a escola. Isso contribui diretamente para o aumento das faltas e, em muitos casos, leva à desistência. Esse cenário escancara uma desigualdade no campo educacional, posto que as políticas públicas falham em alcançar justamente os sujeitos que mais precisam da educação reparadora. A distribuição geográfica das escolas não acompanha a lógica da inclusão, tornando o direito à educação um desafio concreto para os agentes que já enfrentam, cotidianamente, as marcas da exclusão social. É nesse contexto que a escuta atenta das histórias de vida se

torna fundamental, pois ela permite compreender fatores como o deslocamento, a carga laboral e o sentimento de não pertencimento e seu impacto direto no abandono e na evasão escolar desses sujeitos.

Evidenciando a importância da escuta sensível e da proximidade entre pesquisador e agente para a construção das histórias de vida, optou-se por trabalhar com duas participantes matriculadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Ponta Grossa, Paraná. A escolha por esse número reduzido de entrevistadas justifica-se pela natureza aprofundada da metodologia de história de vida, que exige tempo, vínculo e escuta qualificada para que se compreenda, com riqueza de detalhes, os sentidos atribuídos pelos sujeitos à sua trajetória educacional.

As entrevistas ocorreram de forma individual, respeitando o tempo e o espaço subjetivo de cada agente. Foram realizados três encontros com cada uma, com duração média de 40 minutos por encontro. As conversas foram gravadas em áudio com o consentimento das participantes, sendo garantido o anonimato de suas identidades por meio da adoção dos codinomes “Agente 1” e “Agente 2”. A seguir, apresenta-se uma breve caracterização de cada uma:

Agente 1: mulher negra, estatura média, cabelos longos e enrolados, olhos castanhos. Demonstrou entusiasmo e abertura para compartilhar sua história. É separada, mãe de quatro filhos, mora sozinha em um terreno onde também reside seu ex-marido. Está atualmente desempregada, realizando trabalhos autônomos (manicure, costura, cuidadora eventual, artesã). Seu relato foi marcado por sofrimento, doenças e múltiplas tentativas de escolarização, tendo abandonado a escola três vezes, tanto no ensino regular quanto na EJA.

Agente 2: mulher branca, estatura baixa, cabelos pretos e lisos, olhos castanhos. Estava animada para participar da pesquisa. Solteira, mãe de nove filhos, proveniente de uma família numerosa com oito irmãos. Foi criada para ser dona de casa, o que limitou seu acesso à educação formal. Está desempregada, sobrevivendo com apoio dos filhos e atividades domésticas autônomas. Abandonou a

escola regular duas vezes e tentou ingressar na EJA em duas ocasiões, tendo êxito apenas na segunda tentativa.

As entrevistas aconteceram em uma sala de aula da própria escola onde as participantes estudam, espaço este que durante o dia é utilizado por turmas do Ensino Fundamental I. O ambiente era calmo, ventilado e silencioso, proporcionando um cenário acolhedor para a escuta. Os encontros foram realizados no decorrer do primeiro semestre de 2023, sempre no período noturno, respeitando a rotina escolar das entrevistadas. Desde o início, ambas demonstraram grande interesse em contribuir com a pesquisa, reconhecendo na escuta de suas histórias uma possibilidade de dar significado às suas experiências educacionais. A pesquisadora buscou manter uma postura empática e respeitosa, permitindo que o vínculo se fortalecesse a cada encontro, o que favoreceu a fluidez dos relatos. Cada entrevista durou, em média, uma hora e meia, possibilitando uma conversa profunda, reflexiva e espontânea sobre as vivências pessoais, educacionais e sociais de cada agente.

Esses relatos, além de construírem um material rico para a análise qualitativa, também representam o resgate de memórias e a valorização de trajetórias que muitas vezes foram silenciadas pelo sistema educacional. O aprofundamento metodológico nesse processo torna-se, portanto, essencial para compreender os fatores que influenciaram a evasão e o retorno dessas mulheres ao espaço escolar, revelando as complexas articulações entre gênero, trabalho, território e acesso à educação.

Embora este estudo se ancore principalmente no referencial de Pierre Bourdieu, é fundamental dialogar com autores brasileiros que fundaram e consolidaram o campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em sua dimensão política, pedagógica e ética.

Paulo Freire, patrono da educação brasileira, é referência incontornável para pensar a EJA como prática emancipatória. Em *Educação como prática da liberdade* (1983) e *Pedagogia do Oprimido* (2005), Freire defende uma educação voltada à autonomia dos sujeitos historicamente excluídos, superando modelos bancários e

promovendo uma pedagogia do diálogo, da escuta e da conscientização crítica. Sua compreensão da alfabetização como prática política está diretamente relacionada ao direito, à palavra e à reconstrução de identidades negadas — elementos centrais à escuta das histórias de vida apresentadas neste capítulo.

Miguel Arroyo (2007) complementa esse olhar ao afirmar que a EJA é marcada por múltiplas negações — de direitos, de tempos escolares, de reconhecimento social. Para o autor, a EJA não deve ser vista como uma reparação emergencial, mas como parte de um projeto político-pedagógico maior que considera os sujeitos da EJA como portadores de saberes, memórias e trajetórias que desafiam a escola a se reinventar.

Jaqueline Moll (2010), por sua vez, resgata o lugar da EJA nas políticas públicas, destacando sua importância como política estruturante para a garantia do direito à educação ao longo da vida. Para a autora, reconhecer a EJA como política de Estado e não de governo é essencial para superar a visão assistencialista e marginal que historicamente acompanha essa modalidade. A autora defende uma EJA vinculada à ideia de justiça social e de inclusão, reforçando a necessidade de ações afirmativas e planejamento continuado.

O diálogo com esses autores brasileiros permite uma compreensão mais ampla da EJA como campo de disputa política, como espaço de resistência e como projeto de sociedade. Articular as contribuições de Bourdieu com Freire, Arroyo e Moll fortalece a densidade teórica do estudo, especialmente no que diz respeito às intersecções entre exclusão social, escolar e de gênero.

UMA ANÁLISE DE HISTÓRIAS DE VIDA DE ALUNAS EVADIDAS QUE RECORRERAM A EJA: DO ABANDONO ESCOLAR À SALA DE AULA

Ouvir, segundo os dicionários, é mais que captar sons — é oferecer atenção plena, é estar presente no momento e no outro. Todavia, quando se trata de escutar histórias de vida, essa definição se expande e se aprofunda. É preciso mais do que ouvidos: é

preciso alma. Escutar, nesse contexto, é acolher com o coração aberto, é permitir que a dor e a beleza do outro encontrem espaço dentro de nós. É criar pontes de confiança, tecer laços de afeto, estar disposto a acolher verdades que, tantas vezes, foram silenciadas pelo tempo e pelo mundo.

Falamos de mulheres marcadas pela ausência — da escola, das letras, do reconhecimento. Mulheres que interromperam seus caminhos para cuidar de outros caminhos: o da família, o dos filhos, o do lar. Escutá-las é mais que as ouvir — é enxergá-las. É reconhecer suas trajetórias, suas renúncias, suas resistências. É transformar o ato de ouvir num gesto de amor e compreensão.

Assim, diante das narrativas de vida de mulheres que, em algum momento, viram-se afastadas do ensino regular e hoje encontram na Educação de Jovens e Adultos um caminho de esperança para retomar seus estudos, refletimos sobre como os *habitus* incorporados ao longo de suas existências e os campos sociais nos quais estão inseridas moldam suas trajetórias. Para interpretar essas vivências, nos guiaremos pelas três categorias de análise, que emergiram de forma orgânica diante dos relatos coletados, a saber: **categoria I**, o acesso e a permanência nas instituições que ofertam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no município de Ponta Grossa – PR; **categoria II**, as marcas da desigualdade social e escolar que atravessam essas trajetórias; **categoria III**, as relações de poder que se desenham diante das questões de gênero, revelando silêncios, resistências e reexistências.

“EU TENTEI ENTRAR NA ESCOLA, MAS NÃO CONSEGUIA PRA MIM...”

O trecho anterior retrata uma realidade vivida por muitos jovens e adultos que buscam, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma nova chance de acesso ao conhecimento no município de Ponta Grossa. O Paraná, infelizmente, lidera os índices de analfabetismo na Região Sul do Brasil, e Ponta Grossa também carrega essa marca em seu território.

[...] eu tinha que fazer a quarta e a quinta, pra mim continuar né? Daí, simplesmente não tinha lá na vila que eu to morando agora, e daí não tinha oportunidade né? Daí longe também não tinha vale transporte né? Não sabia que tinha também consegui esse passe livre né? E não tinha oportunidade (Agente 2, 2023)³.

O relato da Agente 2 escancara a dor de quem deseja aprender, mas encontra portas fechadas. Sua vila não contava com nenhuma escola que ofertasse a Educação de Jovens e Adultos, obrigando-a a percorrer longas distâncias para ter acesso a um direito básico. Esse obstáculo, que pode parecer apenas geográfico, é, na verdade, reflexo de um sistema que seleciona silenciosamente quem pode sonhar com a educação e quem precisa lutar por ela.

Como nos mostra Bourdieu (1992), a dominação nem sempre grita — muitas vezes, ela sussurra por intermédio de estruturas sutis, como a própria escola, onde o saber é distribuído de forma desigual. Os que carregam consigo pouco ou nenhum capital cultural e social são, mais uma vez, empurrados para a margem, enquanto os que já detêm esses recursos ocupam os espaços de privilégio. Quando não há escola por perto, o abandono não é escolha — é consequência. Com isso, o ciclo da desigualdade segue seu curso, mantendo a distância entre os que acumulam oportunidades e os que, com coragem, insistem em buscá-las. A falta de acessibilidade e suporte aos agentes que recorrem a EJA, faz com que eles acabem se rendendo a desistência, como também foi constatado, pela fala da Agente 1: “quando eu não conseguia fazer o meu passe livre, que eu tinha medo né, que tinha dia que tinha dinheiro pra vir, tinha dia que não tinha dinheiro, não dava pra vim” (Agente 1, em 27/04/2023).

Segundo Bourdieu (1992), o capital cultural, especialmente em sua forma incorporada, é o que mais influencia a trajetória escolar

³ Todas as transcrições foram realizadas a partir das falas gravadas durante os momentos de coleta de dados. Optou-se pela transcrição verbatim (*ipsis litteris*) das falas das Agentes 1 e 2, respeitando todas as características, bem como garantindo o registro de todas as informações relevantes.

dos indivíduos. Embora o fator econômico também pese, é a combinação entre capital econômico, social e cultural que torna o sucesso educacional mais acessível. Para quem não dispõe desses recursos, as chances de concluir os estudos diminuem, reforçando o ciclo das desigualdades.

Embora a escola pública e gratuita prometa igualdade de oportunidades, na prática, apenas garantir matrícula e passe livre não assegura o verdadeiro acesso. A distância, entre outros fatores, ainda se impõe como barreira real à permanência escolar, como identificamos no seguinte trecho: “ah eu gosto, eu saio daqui se tiver lá perto da minha vila pra eu sair daqui e ir lá e simplesmente mudar lá, é perto, bem mais melhor né” (Agente 2, em 27/04/2023). Fica evidente como a distância da escola é um fator que incomoda, atrapalha e afeta a dinâmica de vida dessa agente, visto que, por mais que possuísse acesso ao passe livre, ela ainda optaria por uma escola próxima da casa dela.

Outra dificuldade de acesso que esses agentes passam é a de informação, como cita a Agente 2: “por causa também do ônibus, daí tinha que pagar né? Daí era mais longe, não tinha ônibus, daí quando abriram aqui eu não tinha oportunidade de, porque eu tava trabalhando na época que abriu aqui eu até esqueci que tinha, não tavam mais divulgando né?”. A fala mostra que, além da dificuldade em pagar as passagens, essa aluna também enfrenta a falta de transporte até a escola, a longa distância entre sua casa, o local de estudo e de trabalho, atrapalha sua presença nas aulas. Além disso, ela ainda lida com a pouca divulgação sobre a oferta da Educação de Jovens e Adultos, o que dificulta ainda mais o acesso. Acerca dessa desigualdade, Bourdieu (1984, p. 114) enfatiza:

A desigualdade não residindo no acesso ao campo, mas no âmbito do próprio sistema. A vida social é governada pelos interesses específicos do campo. É regida pela doxa sobre o que vale, tanto no sentido do que tem valor, isto é, o que constitui o capital específico do campo, como no sentido do que é válido, o que vale nos termos da regra do jogo no campo. Cada campo tem um interesse que é

fundamental, comum a todos os agentes. Esse interesse está ligado à própria existência do campo (sobrevivência), às diversas formas de capital, isto é, aos recursos úteis na determinação e na reprodução das posições sociais.

O agente inserido nas instituições escolares que oferecem a Educação de Jovens e Adultos passa pelas desigualdades diariamente, em pequenas atitudes, o que, muitas vezes, é tratado como algo natural. Esse agente sofre e se envergonha da realidade que vive.

[...] o motivo meu é conseguir fazer, eu participo de um grupo e sempre tem curso, coisas assim, mas tem que ter estudo completo, eu não pude fazer por conta disso [...] porque imagina você arrumar um serviço, sem conseguir ter pelo menos o fundamental completo né? (Agente 2, em 27/04/2023).

Diante dessa fala da Agente 2, é possível observar como a falta de escolarização causa frustração e envergonha perante a sociedade. De acordo com ela, o retorno a escola foi justamente pela dificuldade de se inserir no mercado de trabalho,

[...] por isso vim pra escola, eu fui pegar emprego e tinha mais de 3 mil empregos, diz que tinha mas era só lá pra eles lá, porque eu fui lá dei todos os meus dados, levei meu currículo, eu precisando, paguei dois real num papel pra jogar fora, daí dizer tem emprego mas você não completou o fundamental completo, tem trabalho aqui mas você não tem pelo menos o fundamental, tem monte de trabalho, mas você não tem estudo, daí eu pensei: meu deus do céu, e o estudo agora, será que só estudo precisa? (Agente 2, em 27/04/2023).

A falta de escolarização impacta diretamente o acesso ao mercado de trabalho. No entanto, cabe questionar se a Educação de Jovens e Adultos está, de fato, garantindo a inserção real desses jovens e adultos no mundo do trabalho? Falar em acesso e permanência na escola vai muito além de aprender a ler, escrever

ou fazer contas. É falar de futuro, de oportunidades e de dignidade. A trajetória escolar influencia diretamente no acesso à cultura e ao trabalho, frutos, muitas vezes, do próprio processo educativo.

Quando perguntada se a educação poderia mudar seu futuro, a Agente 2 respondeu com firmeza: “Vai facilitar muito ainda, até pra limpar um chão tem que ter estudo. Antes não precisava. O pai dos mais novos não tem estudo e agora disse que vai ter que abaixar a carteira, que não consegue nem fazer a prova”.

Essas palavras revelam o valor que a educação tem em suas vidas, não só como ferramenta de conhecimento, mas como força de transformação. O que os mantém firmes? O que os move a continuar, mesmo diante de tantas barreiras? Escutar suas histórias é oferecer espaço para quem, por tanto tempo, foi silenciado. A persistência em seguir estudando reflete a força de quem foi, durante toda a vida, invisibilizado, mas que, agora, busca reescrever sua história com coragem e esperança.

Assim, a escola não apenas reflete as desigualdades sociais e educacionais, ela também contribui para reforçar a estrutura de uma sociedade dividida em classes. Para Bourdieu (2012), a escola não é neutra, já que transmite a cultura dominante de forma disfarçada, como se fosse universal. Por isso, quando falamos em acesso e permanência na educação, não estamos tratando apenas de políticas públicas ou vagas escolares. Estamos lidando com desigualdades profundas, enraizadas na própria estrutura social, que fazem com que o sistema escolar acabe, recorrentemente, reproduzindo as injustiças que deveria combater. “O sujeito da EJA, de modo geral, não foi apenas excluído do direito à educação, mas também teve negado o acesso a outros direitos, dentre eles, a saúde, a moradia, ao trabalho, a assistência social e ao lazer.” (Albuquerque; Souza, 2013, p. 15-16).

Diante disso, é possível perceber que a organização da sociedade em diferentes estruturas acaba por reproduzir as desigualdades sociais, transmitindo-as de geração em geração por meio do *habitus*, uma herança familiar que naturaliza essas desigualdades em termos de oportunidades e acesso. Essas

disparidades afetam toda a trajetória de vida do agente 2. A Educação de Jovens e Adultos surge, então, como um processo que ultrapassa o âmbito educacional, ele é também social, político e cultural, cujo objetivo é combater a exclusão social, um problema ainda muito presente nos dias de hoje. Essa exclusão é fruto de ações de grupos privilegiados que, em benefício da classe dominante, mantêm uma sociedade dividida em classes, na qual os dominados seguem regras impostas pelos poderosos, garantindo a perpetuação das desigualdades sociais.

“TINHA GENTE QUE TINHA O SEGUNDO GRAU E PERDERAM PRA MIM NA PROVA...”

“[...] eu não tinha oportunidade que a vó faleceu e a mãe simplesmente falou assim: não menina é só pra cuidar de fio, não tinha caderno não tinha nada, e tudo era comprado e minha mãe não teve condições pra mim continuar”.
(Agente 2).

Diante do relato da Agente 2, fica claro que a desigualdade social e a falta de capital cultural herdado tornaram o abandono escolar uma consequência inevitável. Ela não pôde continuar seus estudos simplesmente por não ter recursos econômicos suficientes para adquirir materiais escolares. Portanto, respondendo à questão anteriormente levantada: os filhos da elite e os filhos das classes populares partem do mesmo ponto de partida? Não, pois as oportunidades de acesso são claramente distintas para aqueles que têm amplo apoio financeiro e cultural.

Bourdieu procurou demonstrar que existe relação entre a cultura e as desigualdades escolares. Ou seja, a escola pressupõe certas competências que são, de fato, adquiridas na esfera familiar e no meio social do indivíduo. Utilizando-se do conceito de “violência simbólica”, o autor busca desvendar os mecanismos que fazem com que os sujeitos aceitem com naturalidade as representações e as ideias dominantes, coordenadas pela burguesia. A violência

simbólica, na sua visão, seria desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as põem em prática e sobre a qual se apoiaria o exercício da autoridade (Vasconcellos, 2002).

A herança familiar é um fator de importância no sucesso escolar, logo, aqueles que possuem mais acesso ao capital cultural já possuem pré-disposições exigidas pela escola. Bourdieu (2012) justifica, justamente, essa violência simbólica que ocorre dentro das instituições de ensino, visto que, os agentes que não as possuem, aceitam de forma natural as ideias da burguesia em seu papel dominante. Desta maneira, é possível verificar pela fala da Agente 2 que o abandono escolar não é uma escolha: “ah mas eu era muito boa, eu não larguei, não tinha, a minha mãe não me deu o caderno, é quer dizer, eu não fui porque a minha mãe não me matriculou, ela não tinha condições de me dar” (Agente 2).

[...] eu voltei pra escola pra mim fazer enfermagem, daí eu já sou cuidadora de idosos, eu sou manicure, costureira, tudo que eu fiz, que o prefeito deu né? daí eu fiz na faculdade a gente fez microempresário, fiz atendimento ao público, fiz aquele que é finanças né? Participei de palestra de finanças, ganhei um certificado da palestra de finanças (Agente 1 em 04/05/2023).

É claro o esforço dessa agente para continuar seus estudos, apesar das dificuldades de acesso e permanência nas instituições de ensino. A desigualdade escolar está intimamente ligada à desigualdade social, uma vez que a escola, inserida em uma estrutura social composta por agentes dominantes e dominados, acaba refletindo e reforçando os interesses dos poderosos. Assim, a escola se torna uma ferramenta que perpetua as desigualdades, consolidando a divisão de classes e garantindo à burguesia um papel de poder na sociedade.

“MULHER É SÓ PRA CUIDAR DE FILHO. VAI CASAR, PRA QUE VAI ESTUDAR? FIQUEI MUITO TRISTE, POR ISSO VOLTEI PRA ESCOLA”

As estruturas sociais reforçam a subordinação das mulheres, como argumenta Bourdieu (1998), que destaca como a falta de capital econômico e simbólico coloca as mulheres em desvantagem. Elas têm menos acesso a recursos e estão sub-representadas em posições de poder. A divisão tradicional do trabalho doméstico, pelo qual as mulheres são responsáveis, como o cuidado da casa e da família, contribui para essa desigualdade. Bourdieu (1998) também aponta que os estereótipos de gênero limitam as oportunidades das mulheres, inclusive no campo cultural.

No ambiente escolar, a violência em outros contextos, como o familiar, muitas vezes, é a principal causa do abandono escolar. Nos relatos das agentes, questões de gênero, violência simbólica e doméstica foram frequentemente mencionadas, refletindo como as relações de gênero estão entrelaçadas com o preconceito, assim como com as desigualdades sociais e escolares. A Agente 1, por exemplo, relata que a educação sempre foi distante de sua vida, em grande parte devido à relação com seus pais.

Meus pais sempre foram problemáticos, eram alcoólatras, sempre tínhamos que ajudar em casa e por isso nunca consegui estudar. Casei com um homem que também era ruim pra mim, tá... daí me separei com três filhos né... (Agente 1, em 04/05/2023).

A Agente 1 relata uma infância marcada pelo alcoolismo dos pais e pela necessidade de trabalhar para ajudar na sobrevivência da família. Mesmo após se libertar da relação de poder com eles, casou-se com um homem que também não a apoiava nos estudos e a controlava com violência, levando à separação. Depois, com três filhos pequenos, encontrou dificuldades para retornar à escola, pois precisava trabalhar para sustentar sua família.

A luta das mulheres pela educação é uma busca constante por igualdade de acesso, especialmente em sociedades patriarcais, que historicamente excluíram ou limitaram seu direito à educação formal. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a presença feminina é significativa, representando 51,77% dos matriculados (INEP, 2022). No entanto, a simples presença da mulher na EJA não garante sua permanência ou sucesso. Arroyo (2007) afirma que a EJA é marcada por negações, e muitos que abandonam o ensino regular retornam a essa modalidade. A Agente 1, por exemplo, buscou a EJA após enfrentar inúmeras dificuldades desde a infância.

[...] a mãe se mudava lá pro Rio dos Índios, pra cidade dela, ia se mudando pra Guarapuava, Santa Catarina, e a gente sempre ia estudando, mas nunca fomos buscar boletim, nunca ficamos um mês na escola, e graças a Deus tudo que eu sei fazer foi o mundo que ensinou (Agente 1, em 11/05/2023).

Para muitas mulheres, a EJA representa a esperança de retomar os estudos e de transformar suas vidas. Algumas buscam conhecimento, outras novas oportunidades de emprego ou melhorar a vida para si e suas famílias. Leão (2006) afirma que a escola é um reflexo das experiências, valores e expectativas de vida, moldadas pela desigualdade social e pelo significado que a educação assume em cada trajetória.

Para as mulheres da pesquisa, a EJA foi a chance de recomeçar, aprender e adquirir habilidades que enriqueceram suas vidas pessoais e profissionais. Muitas interromperam seus estudos devido a questões como maternidade precoce e falta de oportunidades, mas a EJA oferece um espaço de acolhimento, fortalecendo vínculos e criando redes de apoio.

A interação na escola é essencial para a permanência dessas mulheres. Quando questionadas sobre o ambiente escolar, todas se mostraram apaixonadas pela experiência, destacando a dedicação das professoras. Como disse a Agente 1: “Eu amo ela, ela é um amor”, e a Agente 2 afirmou: “Ela trata muito bem, ensina muito bem, eu não

tenho queixas". A presença dessas mulheres na EJA é um passo importante para uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

"TEM DIA QUE EU NÃO TENHO REMÉDIO PRA MIM VIM, PORQUE AI TEM UM CARA PERTURBADO QUE PÕE APELIDO NA GENTE. VOCÊS SÃO VELHO O QUE QUE QUEREM FAZER AQUI?"

Mesmo em um ambiente escolar que deveria ser de respeito e acolhimento, as agentes enfrentam preconceito dentro da sala de aula, até mesmo por parte de seus próprios colegas. Quando questionadas sobre a experiência escolar, uma delas compartilhou como o preconceito a fez pensar em desistir: "Eu gosto daqui, né, mas tem dia que não tenho remédio pra vir, porque tem um cara perturbado que põe apelido na gente, daí ninguém controla ele. Ele tira sarro da nossa roupa" (Agente 1, 11/05/2023). Não foi só ele, mas também outra aluna, que com palavras cruelmente ofensivas tentava desmotivar a agente: "Eu estudei aqui já, eu queria sair, tem uma mulher aqui perturbada, que diz 'vocês são velhos, o que querem fazer aqui?'" (Agente 1, 27/04/2023). Essas falas revelam uma violência simbólica que, além de humilhar, reforça a ideia de que, por serem mais velhas, não merecem estar ali.

Bourdieu (1989) descreve a violência simbólica como uma forma de dominação sutil, imposta por meio da linguagem e das práticas sociais, que marginaliza e submete um grupo ao poder de outro. Nesse caso, os próprios colegas, ao usarem ofensas, reforçam a ideia de fracasso que essas mulheres carregam, naturalizando a noção de que, por serem mais velhas, não têm o direito de buscar educação e transformação.

"EU TIVE FILHO, ERA DE MENOR...": A VIOLÊNCIA DE GÊNERO FORA DA ESCOLA

Bourdieu (1989) aponta que a violência simbólica extrapola a dominação de classe, abrangendo outras formas de opressão, como

etnia, sexualidade, idade e, neste caso, o gênero. Um homem, ao utilizar sua masculinidade e até mesmo sua força, busca se sobrepor às mulheres. Esse tipo de violência não se limita ao ambiente escolar, mas se estende para a vida pessoal das duas agentes participantes da pesquisa, que também enfrentaram a violência de gênero em suas trajetórias. De acordo com a Agente 1, desde que se casou, já sofria com questões de violência e opressão:

[...] eu ia pro curso das oito até as seis horas da tarde, daí dez horas eu tinha que ir, daí eu chegava em casa ele tava perturbado, bêbado, ele vendia as coisa, ele não era drogado mas vendia as coisa, comida, as coisa de dentro de casa, ele não trabalhava, eu que bancava a casa, pagava prestação da casa, aí eu tive que vender a casa, casa da PROLAR, não tinha condições de pagar (Agente 1 em 04/05/2023).

Toda a dor que essa agente enfrentou dentro de sua casa ainda a acompanhava fora dela, chegando até a escola, onde o preconceito também a atingia. Ela compartilhou: “Eu tive filho, era de menor, até o documento foi meu marido que fez” (Agente 1). A opressão masculina imposta pelo seu ex-marido foi tão intensa que nem mesmo sua família a apoiou em algo tão básico como a realização de seus documentos, necessários para sua sobrevivência na sociedade.

Mesmo após tantos anos de sofrimento e o divórcio, essa agente ainda é vítima de violência, mas agora, de uma forma física. Embora tenha se separado, ela ainda mora no mesmo terreno que seu ex-marido, e ele, com a ajuda de sua sobrinha, utiliza da violência para tentar impedi-la de estudar: “A sobrinha dele solta o cachorro pra pegar eu. Ele rasgou tudo, minha mochila, meu caderno... Eu tô sofrendo ainda. Sofro porque mulher sozinha sofre” (Agente 1).

Para a Agente 2, a escola era um sonho que almejava desde pequena, todavia, por engravidar muito nova, esse sonho ficou para trás:

[...] eu entrei uma vez na EJA, portanto quando fizeram a escola que ia, daí meus fio né, tavam indo né, daí o EJA acabou, simplesmente, acho que não deu um mês acabou, vai eu ganha fio e cuida de fio, e

daí só colocar os fio, e cuidar dos fio né, pra eles estuda e nunca sobrava pra mim até portanto nem o trabalho eu tive oportunidade de trabalhar né não tinha quem cuidasse (Agente 2).

Ao questioná-la como era a relação dos estudos com a vida materna, a agente contou:

[...] eu fiquei um tempo com o segundo que eu tive, porque eu fui mãe solteira na primeira, daí e ele estudou né, até quando ele quis, quando ele não quis mais ele casou. Daí ele abandonou os estudos, mas os outros, que eu arrumei outro marido né, o primeiro marido né, quer dizer o primeiro não tinha né, então veio o filho né, daí eu, o primeiro marido assim de morar junto ele ficou doente, pai dos dois que são formados, daí ele ficou doente e eu tive que ficar sozinha de volta. Daí fiquei sozinha, arrumei um, o segundo né, o pai dos seis mais novo né que bem dizer não tinha marido, mas não me dava oportunidade de estudar, só se fosse trabalhar e olhe lá ainda, só trabalhar (Agente 2, em 11/05/2023).

Por intermédio da fala dessa agente, é possível observar que o papel de mulher-mãe sempre está acima de qualquer desejo pessoal dela. Seu segundo marido a proibia até mesmo de estudar, sendo possível, talvez trabalhar, o que a fez continuar engravidando e mantendo a vida materna como objetivo de vida.

Para a classe pobre, a educação é a chave para quebrar o ciclo da pobreza e abrir portas para um futuro melhor. Ela oferece igualdade de oportunidades, empoderamento e melhores condições de vida, além de ser um motor para o desenvolvimento econômico. Romper com as desigualdades sociais começa com a valorização da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como diz a Agente 1: “Eu acho que tinha que melhorar, nós somos pessoas mais velhas, eu sou bisavó, e merecemos respeito, tanto para nós quanto para a professora”.

A falta de valorização da EJA prejudica a todos, desmotiva os professores e desilude os alunos, que veem nela a chance de concluir seus estudos. Valorizar a EJA é acreditar no potencial de quem a

frequenta, oferecendo as condições necessárias para que esses alunos, com seus sonhos e esperanças, possam realmente transformar suas vidas. Como relata a Agente 2: “Se eu tivesse feito algo diferente, eu teria estudado mais e dado menos prioridade aos filhos”.

A EJA representa uma segunda chance para aqueles que não puderam estudar na idade certa, muitas vezes, devido a dificuldades financeiras, trabalho ou responsabilidades familiares. Ela permite que jovens e adultos, com tantas barreiras em suas vidas, possam recomençar sua jornada educacional. Investir na EJA é investir em um futuro mais justo, em que todos têm a oportunidade de mudar sua realidade e construir uma sociedade mais igualitária.

ENTRELAÇOS NAS HISTÓRIAS DE VIDA DAS PARTICIPANTES

As histórias de vida das Agentes 1 e 2 refletem as dificuldades enfrentadas por muitos na classe excluída, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essas trajetórias revelam as barreiras enfrentadas por aqueles que buscam retornar à escola, como a falta de acesso, desigualdade social e questões de gênero. A pesquisa identificou que, em Ponta Grossa, a EJA é oferecida em poucas escolas, dificultando o acesso, especialmente para aqueles que não residem perto dessas instituições. Além disso, a falta de divulgação sobre a oferta da modalidade impede que muitos saibam dessa possibilidade de retornar aos estudos. A falta de recursos financeiros e a necessidade de trabalhar também são obstáculos significativos.

A EJA, ao tentar atender pessoas em condições socioeconômicas precárias, enfrenta desafios como a desigualdade educacional, que se manifesta nas diferentes experiências de aprendizagem de seus alunos. Muitos, como as agentes, perderam oportunidades de emprego devido à falta de escolarização e enfrentam dificuldades para se integrar ao ambiente escolar devido a essas desigualdades. A falta de apoio governamental e a

dificuldade de conciliar estudo com trabalho são questões que perpetuam essas barreiras.

A categoria de relações de gênero também é fundamental para entender o abandono escolar, já que muitas mulheres enfrentam uma pressão dupla: a necessidade de cuidar da família e a imposição de papéis sociais limitantes. Muitas mulheres, como as agentes entrevistadas, sofrem com a falta de apoio familiar e de seus parceiros que, frequentemente, usam o controle e a violência simbólica para manter essas mulheres em uma posição submissa. O peso dessas responsabilidades e discriminações é um grande fator que afasta muitas da educação, com a maternidade precoce sendo um dos maiores impedimentos.

Mesmo com essas dificuldades, a luta das mulheres, como as das Agentes 1 e 2, demonstra uma resistência inspiradora. Elas continuam buscando a educação como uma forma de transformação, acreditando que a escola e o aprendizado são caminhos para uma vida melhor. Apesar da idade, dos preconceitos, das dificuldades financeiras e familiares, elas persistem na luta pela escolarização, impulsionadas pela esperança e pela força de vontade. Isso é um símbolo de resistência e de luta por igualdade e direitos.

Esse esforço contínuo das mulheres na EJA é um reflexo da busca por mais do que apenas um diploma, é a busca por oportunidades, por um futuro melhor e pela construção de uma sociedade mais justa. A valorização da EJA e de seus alunos é essencial para garantir que mais pessoas, especialmente mulheres, possam quebrar os ciclos de desigualdade e alcançar seus sonhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender, por meio da metodologia de histórias de vida, os fatores que levaram duas mulheres a interromperem seus estudos e, posteriormente, recorrerem à Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Ponta Grossa – PR. Ao longo das entrevistas e da análise das

narrativas, emergiram elementos estruturais que atravessam suas trajetórias, como a desigualdade social, as violências simbólicas e de gênero, bem como a marginalização histórica da EJA enquanto política pública. Mediante a articulação com o referencial teórico de Pierre Bourdieu, evidenciou-se que o *habitus* e a distribuição desigual dos capitais (econômico, social, cultural e simbólico) influenciam de forma decisiva nas possibilidades de acesso, permanência e êxito educacional desses sujeitos. A reprodução das desigualdades sociais pelo campo educacional se manifesta tanto nas trajetórias interrompidas das participantes, quanto nas barreiras enfrentadas para o retorno à escola, tais como deslocamento, falta de informação, preconceitos etários e sobrecarga doméstica.

Embora as entrevistas com apenas duas alunas da EJA tenham proporcionado um aprofundamento significativo das trajetórias individuais, os resultados não podem ser generalizados para o conjunto de estudantes da modalidade. Trata-se de uma abordagem intencionalmente aprofundada, mas não representativa em termos estatísticos. Além disso, reconhece-se que a relação estabelecida entre pesquisadora e participantes — pautada na escuta sensível, no vínculo e na empatia — pode influenciar tanto o conteúdo quanto a forma das narrativas, uma vez que os relatos são construídos em um espaço relacional. Ainda assim, essa interação é considerada uma característica constitutiva e potencializadora da metodologia adotada, não um fator de comprometimento da validade, mas um elemento que requer atenção ética e reflexiva ao longo de todo o processo investigativo.

Ao trazer à tona histórias marcadas por resistências, a discussão ora realizada desafia a lógica meritocrática ainda presente na educação básica e evidencia a urgência de políticas públicas comprometidas com a equidade. Como desdobramento, recomenda-se que as políticas educacionais voltadas à EJA considerem as especificidades dos sujeitos que a compõem, promovendo ampliação da oferta territorial, divulgação efetiva, apoio psicossocial, transporte acessível e formação continuada para

os profissionais da área. Além disso, futuras pesquisas podem aprofundar a análise interseccional das trajetórias de alunos da EJA, incorporando recortes de raça, território, geração e diversidade sexual, contribuindo para uma compreensão mais abrangente das exclusões educacionais no Brasil.

Por fim, reconhecer o valor dessas trajetórias é também uma forma de afirmar o direito à educação como princípio democrático e transformador. A EJA, quando efetivamente valorizada, revela-se não como uma reparação tardia, mas como possibilidade concreta de reescrever futuros que foram historicamente negados.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E.; SOUZA, V. G. de. *Educação de jovens e adultos*: novos sujeitos, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2013.
- AMORIM, A. R.; PEREIRA, E. C.; SANTOS, E. F. dos. *Educação, juventudes e diversidade cultural*. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.
- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre*: imagens e auto-imagens. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BOSI, E. *Memória e sociedade*: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BOURDIEU, P. *A distinção*: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BOURDIEU, P. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BOURDIEU, P. *Esboço de uma teoria da prática*. Oeiras: Celta, 1996.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BOURDIEU, P. **Questions de sociologie**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1984.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.

FERRAZZA, D. A.; ANTONELLO, L. F. História de vida como metodologia de pesquisa. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: fundamentos e perspectivas. 5. ed. São Paulo: Autêntica, 2017. p. 19–35.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAULEJAC, V. **Histórias de vida y sociología clínica**. Boletín del Programa de Pobreza y Políticas Sociales de SUR. Santiago, p. 1-8, 1999.

GLAT, R. **Integração social de deficientes mentais**. Rio de Janeiro: Record, 1989.

GONÇALVES, J. R.; GONÇALVES, L. C. Educação e capital cultural: a contribuição de Pierre Bourdieu. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 7, n. 13, p. 123–141, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística
da Educação Básica – 2022**. Brasília: INEP, 2022.

LEÃO, R. M. A escola e o sentido da educação na vida de jovens e adultos: reflexões com base em histórias de vida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 553–576, 2006.

MOLL, J. Educação de jovens e adultos como direito: desafios contemporâneos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 9–24, jul./dez. 2010.

NOGUEIRA, M. A.; BARROS, R. C.; ARAÚJO, J. F.; PIMENTA, S. G. História de vida e formação de professores: epistemologia, método e pesquisa. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, v. 9, n. 17, p. 461–472, 2017.

OLIVEIRA, D. A. Histórias de vida e práticas educativas: uma abordagem materialista dialética. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 18–29, 2010.

SOUZA, D. B. de. Histórias de vida e memória na formação docente. **Revista Educação em Questão**, v. 28, n. 15, p. 65–82, 2007.

SPÍNDOLA, T.; SANTOS, R. P. História de vida: método de pesquisa e sua utilização na enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 11, n. 1, p. 120–128, 2003.

VASCONCELLOS, C. S. **Educação: práticas escolares e teorias do currículo**. São Paulo: Libertad, 2002.

ESTUDOS FEMINISTAS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NO IFES

Aldo Rezende¹

Edjane Martins da Silva²

Edna de Castro Oliveira³

Maria José de Resende Ferreira⁴

INTRODUÇÃO

É corrente nos estudos acerca da escolarização feminina, a constatação de que as novas gerações desse gênero conseguiram transformar a histórica situação de desigualdade, visível também no campo educacional, em que os índices de analfabetismo dessa parcela da população sempre foram maiores que os masculinos. Esse salto qualitativo deu-se a partir da década de 1970 devido à confluência das condições objetivas e subjetivas, representadas pelos processos de modernização das estruturas socioprodutivas do país, e pelas novas posturas culturais e ideológicas das mulheres (Biroli, 2020, Menecussi, 2018). Conforme dados recentes do **Observatório Brasileiro das Desigualdades (2024)**, persiste ainda uma disparidade significativa nos níveis de escolarização entre mulheres de diferentes faixas de renda e raça, reforçando a necessidade de políticas públicas específicas para o segmento feminino de idade jovem, adulta e idosa e de baixa renda.

¹ Pós-Doutorado em Educação. Instituto Federal do Espírito Santo.

² Mestranda em Educação Profissional – ProfEPT. Instituto Federal do Espírito Santo.

³ Pós-Doutorado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo.

⁴ Doutorado em Educação. Instituto Federal do Espírito Santo.

Essas informações nos remetem à necessidade de investigações e de reflexões no âmbito da Educação Profissional (ETP) e da Educação de jovens e Adultos (EJA) em interlocução com os Estudos Feministas, entrelaçando-os nas múltiplas dimensões referentes aos posicionamentos dos sujeitos configurados por raça/etnia, gênero, classe, sexualidade, faixa etária, entre outras marcações sociais, uma vez que as mulheres das camadas populares encontram maiores obstáculos que as impedem de ter acesso e de permanecerem na escola e/ou obterem sucesso nos seus percursos formativos.

O Brasil vivenciou, na segunda década do século XXI, uma tomada de poder por meio do *Impeachment* de Dilma Rousseff, em 2016, o que representou uma ruptura com o sistema democrático. O fato abriu caminho para o governo de Michel Temer que implementou retrocessos nos direitos dos cidadãos e das cidadãs. Posteriormente, ascendeu à presidência Jair Bolsonaro, alinhado a grupos de extrema-direita e contrário aos direitos humanos, inserindo o país em uma onda conservadora.

O mote desse governo foi a destruição do Estado Democrático de Direito, a supressão dos direitos e das conquistas sociais e trabalhistas e o desmantelamento das políticas públicas, atendendo aos interesses do mercado financeiro em detrimento da população. Os/as trabalhadores/as mais pobres foram os mais afetados, especialmente durante a pandemia de Covid-19, que resultou em inúmeras mortes e afetou a vida de todos/as, em especial, dos segmentos que demandam a EJA. O seu mandato impactou, desproporcionalmente, o público feminino, acentuando os obstáculos à sua plena participação educacional e no mundo do trabalho.

A vitória do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2022 não apenas marcou um **retorno à democracia e a recomposição do Estado Democrático de Direito**, como também mobilizou a sociedade brasileira a “**esperançar**” novamente. Esse período de transição para o seu novo governo, iniciado em 2023, foi caracterizado por intensas negociações políticas e pela ativa

participação de diversos setores da sociedade civil. Esses setores têm desempenhado um papel crucial ao **expor o cenário das políticas públicas** fragilizadas e ao orientar as primeiras ações do terceiro governo Lula, buscando a reconstrução e o aprimoramento das áreas essenciais para o desenvolvimento social do país.

Autores/as do campo de estudos e de pesquisa da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), configuradas pelo Programa Nacional de Integração da Educação profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) denunciam as ações e os impactos do desmantelamento anunciado e seguem (re)afirmando a importância e a necessidade de efetivação de políticas públicas de qualificação profissional direcionadas para os sujeitos da EJA (Costa; Machado, 2021, Andrighetto; Maraschin; Ferreira, 2021, Moura; Nóbile, 2023).

Com efeito, a EJA, enquanto modalidade da educação básica, no cenário educacional brasileiro, vem se reconfigurando e se consolidando no âmbito da pesquisa, de políticas públicas e de diretrizes educacionais, da formação de educadores/as e de intervenções pedagógicas, segundo esses/as autores/as. Por muitas décadas, essa modalidade de educação, institucionalmente, vem sendo ofertada na perspectiva de suplência, de programas compensatórios e de cursos aligeirados em tempos e espaços diferenciados nas diversas regiões brasileiras. Apesar dos marcos legais que a alicerçam, na atualidade, as conquistas da modalidade no campo do direito à educação, persistem o desafio de sua constituição, enquanto política pública de Estado, que seja comprometida com a perspectiva da emancipação humana integral.

Importa destacar que as políticas educacionais do século passado, estavam em consonância com os postulados neoliberais de reformas do Estado brasileiro que atrelam mudanças também no âmbito educacional, no intuito de responder às exigências dessa nova ordem capitalista. É nesse cenário que se insere a expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (Rede Federal) e a implementação de políticas educacionais de

inclusão que contemplam o público da EJA, que veio a se configurar como parte das ações políticas dos primeiros anos do governo Lula em contraponto ao de Fernando Henrique Cardoso, que por meio da Decreto n°. 2.208/1997, dissociou a EPT da educação básica.

Notório informar que desde 2001, o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) *Campus* Vitória trabalha com os/as estudantes da EJA. Em 2005, essa oferta sofre alterações na sua organização e na sua concepção, subsidiadas pelas legislações que cria o PROEJA (Brasil, 2007). Após mais de uma década de sua implementação, como uma das políticas de inclusão para os/as trabalhadores/as, a avaliação feita esboça a sua não efetivação como política pública assumida do ponto de vista institucional (Oliveira; Scopel, 2024).

Apesar dessa constatação, o PROEJA no IFES *Campus* Vitória tem persistido enquanto uma aposta ética política de educação pública de qualidade referenciada socialmente para jovens, adultos/as e idosos/as, com ofertas de 4 cursos técnicos integrados, mesmos diante de tantos desafios para sua continuidade na Rede Federal. Com a efetivação semestral de matrículas, constitui-se, ainda, como uma oportunidade de garantir o percurso formativo das integrantes do Programa Nacional Mulheres Mil (PMMIL) na educação básica.

Portanto, o capítulo explora as políticas públicas de EPT e da EJA, especificamente, as ofertas de cursos de qualificação para a educação básica — Formação Inicial e Continuada (FIC), a exemplo do PMMIL e de qualificação profissional de nível médio para jovens e adultos/as trabalhadores/as — PROEJA — no âmbito de uma Instituição de educação profissionalizante que constituiu sua identidade, ao ofertar cursos técnicos para determinado segmento privilegiado da população capixaba, afastando-se do seu compromisso de escolarização para as camadas populares, por meio de diversos mecanismos excludentes. Expõe, de forma breve, a opção metodológica e suas abordagens e no encadeamento, privilegia as narrativas das educandas do PMMIL, inseridas nos cursos técnicos integrados do PROEJA, com o intuito de apreender

os seus percursos formativos e as formas como se efetivam suas vivências e os significados que são atribuídos pelos sujeitos a essas experiências educativas e, na sequência, sinaliza para as considerações finais.

ESTUDOS FEMINISTAS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA E DE EPT: INTERLOCUÇÕES E DESAFIOS

Os estudos feministas e a categoria conceitual em pauta — as Relações de Gênero — e as imbricações com as diferentes dimensões e possibilidades de interpelações, correlações e articulação estão inter-relacionados com a história dos movimentos feministas na contemporaneidade. Esses movimentos impulsionaram os questionamentos sobre a posição da mulher no âmbito da sociedade, no início do século XX, devido à sua visibilidade como agente social e histórico (Perrot, 1988), além disso, o termo “mulher” foi substituído por “gênero”, quando se tratava de temáticas relativas às questões femininas (Louro, 2008).

Nesse entendimento, Louro (1997) sinaliza que essa categoria de análise se constituiu como um novo eixo de estudos para a referida problemática, que encontrou na Antropologia apoio para a sua constituição, uma vez que as pesquisas nessa área concebem as diferenças culturais como fenômeno que não é passível de redução e que toda a realidade é socialmente construída.

A contribuição dessa ciência exerceu fundamental influência sobre os Estudos Feministas no decorrer das décadas de 1960 e 1970 do século passado. Movidos pelo interesse de desvendar as causas e as origens da opressão da mulher, esses estudos se desenvolveram abordando diversas problemáticas ligadas ao mundo feminino (Louro, 1997). Eles se consolidaram, inspirando as lutas de amplos movimentos sociais e se constituindo também como campo de pesquisa e de conhecimento. No Brasil, uma vasta produção acadêmica vem ressaltando, desde a década de 1970, a importância dada as dimensões de gênero e de sexualidade, as quais se revestiram na teorização social, cultural e política na

contemporaneidade, com ênfase no fato de que cada vez mais, torna-se impossível ignorar essas dimensões intrínsecas no cenário socioeducacional (Louro, 2008).

As atuais abordagens feministas pós-estruturalistas, com a intenção de ressignificar a construção social de gênero e problematizar acerca da natureza biológica universalizável do corpo e do sexo, defendem que a questão do gênero deve ser discutida num sentido amplo. Essas reflexões têm o intuito de englobar todas as formas de construção social e linguística que diferenciem mulheres de homens, afastando-se, portanto, daquelas vertentes que tratam o corpo humano como uma entidade biológica, sem distinguir e separá-lo como corpo dotado de sexo, gênero e sexualidade (Scott, 1995, Louro; 1997).

Compreendemos que essas são categorias de análise construídas socialmente e que o ser e o estar no mundo, seja como homem ou como mulher, não é fato apenas natural e biologicamente determinado, mas, que pertence à ordem do social e do cultural (Scott, 1995). Buscamos por meio das concepções acerca das relações de gênero, discutir as relações de poder em que as diferenças e as desigualdades são criadas, vivenciadas e legitimadas. O que pressupõe que o desempenho de seus papéis vai se alterar no decorrer do processo histórico, em diferentes espaços e tempos e em função de outras dimensões sociais, como as relações de classe e a de raça/etnia, entre outras variáveis que são estruturantes das desigualdades no Brasil.

Para problematizar essa compreensão das múltiplas formas de opressão, a perspectiva da **interseccionalidade (Crenshaw, 2022, Akotirene, 2019)**, nos permite compreender que as diversas formas de discriminação (gênero, raça/etnia, classe, sexualidade etc.) não operam isoladamente, mas se **entrecruzam e se sobrepõem**, criando experiências de desigualdade únicas e específicas. No contexto brasileiro, **Akotirene (2019, p. 14)** situa a interseccionalidade em uma “[...] matriz colonial moderna, cujas relações de poder são imbricadas em múltiplas estruturas dinâmicas”. Isso permite entender como as desigualdades

operadas atualmente são legados históricos de sistemas de dominação que estruturaram raça e gênero, entre outras dimensões, para a manutenção de hierarquias sociais. Assim, a análise interseccional torna-se uma ferramenta indispensável para desvendar as complexas formas pelas quais a exclusão é materializada, além de nos ajudar a desvelar a imbricada teia de opressões que caracteriza a realidade brasileira.

É com esse delineamento — entrelaçar as temáticas Estudos Feministas e Políticas educativas no âmbito da EJA e da EPT — que se esboça a constituição de políticas públicas, nas perspectivas apresentadas por Azevedo (2012) e Höfling (2001). As autoras defendem que política pública representa a materialidade da intervenção do Estado ou o Estado em ação, com vistas a implantar um projeto de governo, por meio de vários mecanismos e ações voltadas para setores específicos da sociedade.

Como afirmado, o Brasil integrou-se, historicamente, de forma subalterna ao sistema capitalista internacional, situando-se na periferia desse sistema. Foi precisamente no espaço compreendido entre o final da década de 1990 e o início desse novo século, configurado como o período da reforma gerencial do Estado brasileiro, que o sistema educacional foi reformulado e novas normatizações foram estabelecidas para adequar-se aos marcos regulatórios da nova ordem de matriz neoliberal.

Essa concepção política e ideológica, segundo Chauí (2016), recrudescer a estrutura histórica da sociedade brasileira e trouxe como consequência a extrema exclusão econômica e sociopolítica das camadas populares. Nesse cenário, a desregulamentação do Estado e a sua desresponsabilização para com as políticas públicas universais, têm impactado diretamente na vida das mulheres por meio da intensificação da exploração e da apropriação do trabalho reprodutivo, uma vez que elas são as maiores vítimas da precarização do trabalho (Antunes, 2017) e dos desmantelamentos das políticas públicas, asseveram Miguel e Biroli (2020), Cisne (2018), Biroli (2017, 2018, 2020) e Menecucci (2018).

Para a reflexão acerca das políticas que contemplam a oferta da educação para o segmento populacional mais pobre em relação aos direitos sociais básicos, atentamos para os marcos históricos no campo da EJA (Di Pierro, 2013, Di Pierro; Haddad, 2015), a respeito das ações e das políticas ligadas a essa oferta. Esses marcos significativos direcionados à modalidade são tipificados em alguns momentos históricos e marcados por diversas denúncias de como a EJA foi tratada de forma marginal e com uma dimensão residual e temporária na educação brasileira. Isso enfatiza a persistência dos desafios e a necessidade de se conceber a modalidade como um direito fundamental, enquanto política de Estado e não com ações e programas paliativos.

Entretanto, observamos um consenso entre os/as estudiosos/as acerca da importância desses marcos na afirmação do direito formal de jovens, adultos/as e idosos/as à educação; na demarcação do papel do Estado e na garantia desse preceito constitucional, assim como na reafirmação da EJA como uma modalidade da educação básica, nos níveis fundamental e médio (Brasil, 1988, 1996). Apesar da relevância desses marcos para a chamada reconfiguração do campo, reafirmação dos compromissos e referendos dos acordos e metas traçadas por decisões internacionais (Costa; Machado, 2021), é necessário denunciar o descompasso desses compromissos com a oferta de políticas educacionais contraditórias que vão impulsionar o esvaziamento, o distanciamento e, inclusive, a sua negação para a efetivação da garantia da oferta da educação básica para os/as trabalhadores/as.

Esses descompassos são materializados por um expressivo número de programas e de projetos, dispersos em diferentes órgãos governamentais, com ofertas de cursos aligeirados de cunho compensatório, instrumental e com caráter de campanha, na maioria das vezes, com escassos recursos (financeiros, materiais e humanos), sem organicidade e garantia de continuidade de oferta com as redes de ensino. Dessa forma, não há a devida atenção às demandas sociais no que concerne aos processos de escolarização vinculados à educação básica para a elevação de escolaridade.

Os/as que tratam academicamente das discussões dessas modalidades educativas dissertam a respeito da similaridade dessas ofertas, ao longo do tempo, que contemplavam o mesmo sujeito, com as funções que cada indivíduo desempenha na sociedade capitalista — intelectuais e instrumentais — que demarcam a divisão social e técnica do trabalho e analisam como essa distinção dualista ainda caracteriza a EPT. Mesmo com o restabelecimento da possibilidade de integração curricular do ensino médio e do técnico, colocada em debate a partir da contrarreforma do ensino médio materializada na Base Nacional Curricular Comum, alicerce normativo dessa mudança (Silva, 2020), a autora elucida como a contrarreforma do ensino médio aprofundou as funções compensatórias e instrumentais da EPT. Tal realidade ratifica a dualidade histórica da educação brasileira, mesmo com a retórica de flexibilização e de integração curricular, que, na prática, promove o esvaziamento da formação para jovens, adultos/as trabalhadores/as e, acirra, inclusive, a discussão do papel do público e do privado.

Historicamente, a EPT, diferentemente da EJA, sempre recebeu um tratamento diferenciado nas normativas educacionais. Enquanto modalidade, conforme artigo 39 da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) nº 9.394/1996, ela pode ser “[...] integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Brasil, 1996, p. 14). Nessa historicidade, inferimos que a EPT assumiu o caráter de política pública com a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e do Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR). Essas políticas constituíram-se como pilares da institucionalidade da qualificação profissional e completaram a subordinação às reformas estruturais de desregulamentação e de privatização do Estado, como exposto por Leher (2019). Essa lógica de desmonte estatal e mercantilização da educação, que atravessa diferentes esferas e modalidades, revela como as políticas recentes

aprofundam a precarização e o esvaziamento do caráter público e social da educação, incluindo a formação profissional.

Nesse processo, é crucial demarcar outro **descompasso**: o papel desempenhado pelos diferentes setores governamentais. A fragmentação das ações e a divisão de tarefas entre esses órgãos resultaram em uma abordagem que privilegiou a **ampliação da educação fundamental (noções básicas e mínimas)** e a **formação profissional de nível básico**. Essas ações, executadas por meio de projetos e programas isolados, adotaram uma perspectiva predominantemente instrumental e assistencialista e são destinadas ao público estudantil de baixa escolaridade e renda.

Essa abordagem, que se aprofunda na **desresponsabilização do Estado** pela oferta de uma formação integral, é corroborada pelos estudos de **Pelissari (2020, 2021)** e **Silva (2020)** e evidenciam a continuidade de políticas de educação profissional que priorizam o atendimento às demandas do mercado de trabalho de forma pontual e superficial, em detrimento de uma qualificação sólida e integrada para os/as trabalhadores/as.

Retomando a esteira dos descompassos da política educacional, explanamos que as promovidas pelos mandatos Lula e pela presidenta Dilma também aderiram ao que temos elencado, apesar do consenso no que diz respeito à revogação do Decreto nº. 2.208/1997 pelo Decreto nº. 5.154/2004. Tal revogação vislumbrou uma concepção de educação integrada que articula ensino médio e EPT, alicerçada nos princípios do trabalho, da ciência e da cultura e da tecnologia, delineando um outro modelo de Educação profissional.

Nossas análises enumeram várias ações que demonstram a incoerência das medidas implementadas com as mudanças políticas esperadas nesses governos. Essa perspectiva é denunciada por Moura (2013, 2015), que, ao estudar a EPT no período, aponta os desafios persistentes na efetivação de uma política de Estado que garanta a universalização do ensino médio integrado, revelando que as intencionalidades progressistas frequentemente esbarraram nas estruturas e lógicas que perpetuam a dualidade educacional.

Aliamos-nos, assim, às críticas mais contundentes a essas legislaturas, diante da inserção profissional precarizada para os sujeitos da EJA, marcada pela ausência de uma política pública de Estado, conforme defendem os/as estudiosos/as do campo de conhecimento, educação e trabalho que efetivamente garanta a universalização do ensino médio, público, gratuito, obrigatório e de qualidade referenciada, e que daria fim aos descompassos seculares entre as políticas educacionais e às demandas reais da classe trabalhadora. Tais proposições precisam, mais do que nunca, ser defendidas diante do avanço conservador-liberal na negação da educação pública, laica, inclusiva e com compromisso social.

O PROEJA E O PROGRAMA NACIONAL MULHERES MIL: A EXPERIÊNCIA NO IFES

No IFES *Campus* Vitória, as políticas de qualificação de EPT, com foco para o PROEJA e PMMIL, que contemplam os sujeitos da EJA, foram ofertadas de forma integrada e articulada. Esses movimentos não se deram apenas no plano normativo, mas se concretizara na prática cotidiana, envolvendo gestores/as e docentes comprometidos com oferta dos Programas e com sua efetivação, enquanto direito social.

Essa abordagem integrada refletiu o esforço da instituição em ultrapassar a mera oferta de cursos. Buscou-se construir percursos formativos que, para os sujeitos da EJA, representassem uma possibilidade **elevação da escolaridade e de qualificação profissional**, visando à **formação humana integral**. O comprometimento de toda a comunidade escolar que aderiu a essas ofertas educativas no IFES *Campus* Vitória foi fundamental para traduzir os princípios desses Programas em ações pedagógicas que reconhecessem e valorizassem as experiências, as vivências e os saberes desses discentes, historicamente excluídos do acesso a uma educação de qualidade referenciada. Além disso, essa articulação demonstrou a compreensão de que a formação para o mundo do trabalho precisa estar imbricada com a **dimensão cidadã e**

emancipatória, promovendo não só a inserção profissional, mas também o protagonismo social dos indivíduos.

Nesse entendimento, vale destacar a respeito da proposição do PROEJA. Ferreira e Oliveira (2010), assim como Paiva (2012) expuseram sobre o desafio de sua concretude e reconheceram o avanço dessa política educativa para a EJA. Tal reconhecimento vislumbra a formação que preconiza a elevação da escolaridade, aliada à profissionalização com ênfase na formação humana na perspectiva da integração curricular.

Contudo, as pesquisas mais recentes sobre o Programa (Dante; Nóbile, 2023, Oliveira; Scopel, 2024) demonstram a persistência dos desafios na concretização de uma formação verdadeiramente integrada na EPT, apontando como as lógicas de precarização e de fragmentação continuam a tensionar o horizonte de uma educação emancipatória para os sujeitos da EJA, mesmo em instituições comprometidas como o IFES *Campus* Vitória. A mercantilização e o aligeiramento da formação profissional intensificam a subordinação da educação profissional às demandas do capital, distanciando-a de um projeto de formação humana integral.

No cotejamento da avaliação do Programa, depreendemos que as lutas e as resistências para sua manutenção e sua consolidação como política pública de inclusão para jovens, adultos/as e idosos/as, pauta, ainda, as ações daqueles/as que apostam no Programa enquanto política de qualidade socialmente reconhecida para as camadas populares. A necessidade de formação docente e a materialização do currículo integrado são ressonâncias dessas pautas.

Oliveira e Scopel (2016) vão elencar ainda as disputas travadas no IFES para a manutenção e a expansão da sua oferta em uma situação adversa, uma vez que a gestão tende a priorizar a oferta do ensino superior e da pós-graduação. Essa, no entanto, não é uma realidade exclusiva do IFES. Magalhães e Castioni (2019, p. 747) mostram que concomitantemente à expansão da EPT na Rede Federal, no Brasil, veio o crescimento dos Institutos Federais como “[...] produção de ativos intelectuais na direção

para a manutenção das mesmas estruturas sociais, isto é, uma EPT apenas para futuras atividades especializadas e para o acesso ao ensino superior nas universidades públicas”. Soma-se a essas questões, a oferta do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e, atualmente, o Programa EJA Integrada à EPT (Oliveira; Scopel, 2024) também com propostas de aligeiramento da formação técnica para o mercado, criando a ilusão da empregabilidade no contexto do crescimento do desemprego estrutural.

As inferências feitas, até então, diante dos estudos aqui elencados, auxiliam-nos a contextualizar o PROEJA como uma política de inclusão social criada sob a lógica de que seus serviços educativos devem servir aos pobres. Concordamos com essa leitura e acrescentamos que a oferta do PMMIL perpassa essa mesma lógica de atrelamento ao capital, com o reforço da dualidade histórica da educação brasileira e acrescentamos outras denúncias: a da manutenção da divisão sexual do trabalho e dos estereótipos acerca do segmento feminino (Miguel; Biroli, 2020, Cisne, 2018).

Não obstante, ao considerarmos as vivências e as experiências educativas dos sujeitos a quem se destinam tais Programas, os resultados do campo empírico indicam possibilidades e compromisso ético-político dessas iniciativas na construção de processos educativos libertadores, na perspectiva freiriana, reafirmando a capacidade criadora de todo ser humano “[...] de atuar sobre a realidade social para transformá-la, ação que é interação, comunicação, diálogo” (Freire, 1979, p. 8).

Para esse pensador, nossa aprendizagem acontece em função de nossas interações com o mundo, justamente pelo fato de sermos **sujeitos sociais, porém, inacabados**. Essa condição de incompletude nos impulsiona a uma **busca constante por ser mais**, por conhecer, por transformar a realidade. É nesse movimento dialético entre o mundo e nós mesmos/as, em uma relação de troca e construção mútua, que se dá o processo de aprendizagem e de humanização. É essa **incompletude** que nos torna seres curiosos e

capazes de intervir no mundo, e não apenas de nos adaptar a ele (Freire, 1967).

Assim como o PROEJA, considerando as peculiaridades de cada proposta, a oferta do PMMIL também resultou em mudança para a sociedade civil, nosso que está orientado pelos Planos Nacionais de Políticas Públicas para as Mulheres. São proposições voltadas à inclusão feminina no mundo do trabalho, à geração de renda e à inclusão social por meio da qualificação profissional e do enfrentamento à violência contra a mulher (Brasil, 2011, 2023). Portanto, trata-se de uma ação governamental que “[...] visa à formação profissional e tecnológica, articulada com elevação de escolaridade e a inclusão socioprodutiva de mulheres em situação de vulnerabilidade social” (Brasil, 2023, p. 1).

O PMMIL foi instituído nacionalmente sob a responsabilidade da Rede Federal. Nomeado, inicialmente, de Programa Nacional Mulheres Mil, a iniciativa foi instituída em 2007, por meio de um projeto-piloto. Em 2011, o Programa foi institucionalizado pela Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011, coordenado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)⁵. A oferta desses cursos está pautada na execução de uma metodologia específica, denominada de Acesso, Permanência e Êxito que privilegia em sua proposta pedagógica um Módulo Educacional Central, com temas como: Direitos das mulheres, Economia solidária, Saúde da Mulher, entre outras temáticas ligadas às discussões de violência e de gênero, desenvolvida por meio de oficinas com profissionais qualificados para dar maior suporte às discussões. O outro módulo foi composto por disciplinas curriculares relacionados aos cursos ofertados, com destaque para a inclusão digital.

No IFES *Campus* Vitória, foi organizado dois cursos de qualificação profissional de Formação Inicial e Continuada (FIC), a saber, Gestão e Relacionamento com Clientes e Recepcionista com

⁵ Foi relançado em 2023, no terceiro mandato do governo de Lula, por meio da Portaria nº 725, de 13 de abril de 2023 do Ministério da Educação, renomeado apenas de Programa Mulheres Mil.

duração de 160 horas, destinado a duas comunidades tradicionais, nas quais as mulheres desempenham papéis importantes na economia local: as Paneleiras de Goiabeiras e as Desfiadeiras de Siri da Ilha das Caieiras, regiões pobres da cidade de Vitória, mas com grande apelo turístico na região metropolitana. Desse modo, o curso buscou preencher uma lacuna na qualificação de duas comunidades em que as mulheres ocupam o centro das atividades econômicas e que trabalham diretamente tanto com um público formado por moradores de diferentes regiões da Grande Vitória, quanto por turistas que visitam o estado.

O QUE REVELAM OS MOVIMENTOS DE INCURSÃO NO CAMPO EMPÍRICO

A pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa com enfoque nas histórias de vida. A produção dos dados para a pesquisa foi feita no *Campus* Vitória com oito discentes oriundas do PMMIL, matriculadas nos cursos técnicos integrados do PROEJA para completar seus processos educativos no âmbito da educação básica. Optamos, na incursão em campo, operar com o Grupo de Discussão (Weller; 2010) e com as técnicas de entrevistas com o enfoque nas trajetórias de vida, conforme orientações de Delgado (2010) e Tedeschi (2014).

À medida que rastreávamos e nos detínhamos em cada texto acadêmico que nos interessava sobre os dois Programas e enveredávamos nas histórias de vida e de escolarização das discentes, saltavam aos nossos olhos as singularidades e as regularidades constitutivas da vida adulta de todas que integraram o PMMIL, mesmo localizadas em diferentes extremos das regiões brasileiras.

São trabalhadoras. O trabalho é uma atividade central na vida de cada uma que conversamos. Realizam múltiplos trabalhos, tanto na esfera produtiva quanto reprodutiva. Suas inserções no mundo do trabalho informal e do lar aconteceram desde a infância junto à família, desempenhando atividades domésticas e aquelas que

Miguel e Biroli (2020) denominam de “[...] privatização dos cuidados com os dependentes”. Convencionalmente, essas responsabilidades vêm sendo atribuídas, historicamente, às mulheres, entretanto, esclarecem que o “[...] cuidado com as crianças, com os enfermos e com os idosos tem sentido completamente distintos, dependendo da classe social das mulheres” (Miguel; Biroli, 2020, p. 150). Os autores prosseguem afirmando que

[...] quanto menores são os recursos e os mecanismos públicos para apoiar os indivíduos e as famílias na tarefa de cuidar dos dependentes, maior o impacto da dedicação a essa tarefa no exercício de outras atividades, sobretudo das remuneradas e da construção de carreiras. Ao mesmo tempo, a desvalorização social do cuidado faz do com que as atividades a ela relacionadas sejam mal remuneradas. O treinamento social das mulheres para o cuidado com os outros e sua especialização no cuidado dos dependentes em sociedades nas quais a divisão social do trabalho continua a ter importância na organização das relações na esfera privada e na esfera pública as mantem nas posições mais baixas nas hierarquias salariais e de prestígio, mesmo quando se desdobram no exercício de atividades remuneradas (Miguel; Biroli, 2020, p. 57).

Para o grupo estudantil em pauta, as situações descritas são recorrentes em suas histórias de vida, tal como da Josi: “Eu não sei bem (da época em que parou de estudar), porque sempre parava e começa de novo e fiquei um tempo sem ir na escola, [...] e meu pai não deixava eu ir [...]. Depois eu tive que trabalhar na casa de família né e não deu mais para ir para a escola” (Josi, 46 anos). Suas experiências englobam diversas atividades caracterizadas como ocupações precárias marcadas pela informalidade dos laços empregatícios. Denota-se que historicamente, vivenciam processos de exclusão e de precarização no mundo do trabalho por meio de situações de desemprego, subemprego, trabalhos temporários e informais.

Realizar seus sonhos de buscar uma profissionalização para (re)inserção no mundo do trabalho com melhor preparação instrumental e, conseqüentemente, aumentar sua participação nos postos de trabalho para sua qualidade de vida, é o que revela o relato de Lourdinha (52 anos): “Aí eu entrei (no PMMIL), e tô até hoje, assim, estudando no PROEJA. É tão bom a gente aprender as coisas, é bom, é um exemplo de vida muito bom, a gente abre pro horizonte, e a gente cria mais amizade, né?”.

Podemos apreender, por meios de suas narrativas, os movimentos feitos no que diz respeito à autoestima e à confiança diante dos esforços empreendidos para o aprendizado. Vejamos o relato de Sandra:

[...] pra mim botar uma camisa do Ifes é um troféu, pra mim é um troféu, tá? Mas quem me deu esse troféu, começou com o Mulheres Mil, porque se eu não tivesse o Mulheres Mil não tinha como eu vir pra cá, entendeu? Não tinha como eu me sentir forte, capaz que eu posso estudar aqui, nunca me vi, eu sempre falava: Meu Deus, um dia eu vou estudar aqui, um dia eu vou estudar aqui (Sandra, 55 anos).

Outro ponto discutido nos nossos contatos foi sobre a inserção das estudantes nos cursos do PROEJA, e como elas percebem os cursos oferecidos e a instituição como um todo. Suely (55 anos) é enfática acerca da importância de ser estudante do IFES e na construção de sua narrativa. Ela evidencia um discurso corrente acerca do papel da instituição no imaginário dos/as capixabas. A narrativa de Fernanda avança nas justificativas da escolha que fez do curso na escola:

Uma fase boa (sobre as aulas no PROEJA), eu aprendi a trabalhar em equipe, respeitar os outros com suas ideias e com o debate chegar a um jeito único de apresentar o trabalho, né? Representa muito para mim, possibilidade de entrar no mercado com diploma de técnico que hoje é o que a empresa pede e isso garante um emprego bom, tá sendo muito procurada pela mulher, devido ao mercado de trabalho

e elas agarram essa chance de emprego, bom salário e de estabilidade (Fernanda, 53 anos).

São reveladores, em alguns segmentos das entrevistas, os conflitos das mulheres-estudantes-trabalhadoras ao retornar à escola no que diz respeito à pressão familiar, seja de filhos, notadamente, do marido ou do companheiro, bem como das condições objetivas da vida de cada uma. Narram elas: “[...] a dificuldade mesmo foi a família, o esposo, a casa e tem também o raciocínio que é difícil” (Fernanda, 53 anos); “E o marido não quer saber se você vai pra escola, ele quer chegar em casa, encontrar comida pronta, a roupa lavada, o café na mesa, a casa arrumada” (Suely, 55 anos). Outros fragmentos compõem essas narrativas:

Tem dias que fico com as crianças. Minha filha também é faxineira. E para ajudar eu fico com elas. São pequenas e tenho que buscar na escola e não posso deixar sozinha. Tem o conselho tutelar que fica ameaçando ela para tomar as crianças porque o ex-marido dela deu queixa dela. (suspiro). Vou levando então, vou às vezes e sempre tenho muita falta (Josi, 46 anos).

Segundo a escuta feita, as entrevistadas expõem que a família, incluindo também marido e filhos, acreditam que a mulher, ao se casar, tem por obrigação não desejar algo mais do que ter a sua família. Ao se casar, a mulher tem de aceitar uma carga de responsabilidade e, para conservar-se bem casada, deve promover uma mudança radical em seu comportamento, assumindo os fazeres domésticos e as atividades de cuidados. Aos poucos seus anseios de escolarização vão desaparecendo diante dos múltiplos papéis impostos pelo casamento, ou seja, responsável pelo trabalho doméstico, por desempenhar a função de esposa e de mãe, além dos cuidados com os membros mais velhos da família. Atividades que tornam fatores impeditivos para seu retorno à escola, conforme constatamos em seus depoimentos.

As reflexões que contemplam essa temática reconhecem também que, no momento em que as mulheres passaram a ocupar o espaço

das atividades profissionais fora do lar, isso acarretou acréscimo nas suas atividades já desempenhadas na esfera reprodutiva, uma vez que essa mudança não foi acompanhada de implementação de uma estrutura de assistência à infância, como escolas integrais, creches e locais de assistência à população idosa, como os asilos e as casas de repouso para esse segmento de baixa renda.

O companheiro/marido também não assumiu sua responsabilidade para o desempenho das atividades domésticas e do cuidado com os entes familiares, e quando o fazem é de forma seletiva. Nesse entendimento, Cisne (2018) e Miguel e Biroli (2020) apresentam informações que comprovam a pouca participação masculina com os afazeres domésticos e as tarefas de cuidados. Essa situação de apoio às atividades reprodutivas, mesmo de forma periférica, não foi encontrada na relação dos companheiros com as mulheres entrevistadas. Pelo contrário, nenhuma das entrevistadas relatou situação diferente. Não houve nenhum apoio e nenhuma ação, seja na ajuda com o trabalho doméstico e de cuidados, seja no incentivo verbal para o seu retorno à escola.

Retomamos a discussão sobre a centralidade do trabalho nas vidas das estudantes por meio de suas narrativas, que representam os desafios para seu retorno escolar. Essas atividades que ainda exercem hoje informalmente e que algumas delas nem consideram como trabalho, é que mantêm economicamente a família. Há, ainda, a própria responsabilidade com as tarefas domésticas e de cuidado com os entes familiares, o que causa também problemas nos seus processos de escolarização.

No cotidiano do trabalho pedagógico no PROEJA nos deparamos com depoimentos de docentes com pouca sensibilização em relação à problemática da assiduidade e pontualidade, assim as retenções, por reprovação ou dependência, são aplicadas, até mesmo, para as discentes que conseguiram a nota mínima para sua aprovação. Porém, encontramos também docentes atentas e solidárias que reconhecem as tentativas, às vezes frustradas, da estudante trabalhadora em conciliar o tempo do trabalho, da família e da escola, e diante da problemática e das

discussões das diversas variáveis e causas do fenômeno da expulsão escolar (Freire, 2006), oferecem às discentes outras possibilidades para a efetiva realização das atividades escolares, adequando assim, o atendimento às especificidades desses sujeitos e dos tempos e dos espaços escolares para contemplar esse segmento estudantil.

Notadamente, para as mulheres, essa problemática do trabalho toma uma dimensão ainda mais complexa. Os estudos feministas evidenciam que o controle direto que têm os homens na família brasileira, ainda com nítidas características patriarcais, faz com que os afazeres domésticos e os de cuidados, além de serem responsabilidades das mulheres, condicionam a sua participação nos postos de trabalho e nos espaços escolares. Cisne (2018) indica ainda mais um fator que expõe a exploração que a mulher sistematicamente sofre: “[...] atividades quase ininterruptas [...] acarretam, por sua vez, uma grande sobrecarga física às mulheres. O que reflete diretamente na sua saúde, inclusive, a mental” (Cisne, 2018, p. 151).

Acrescentamos também que as funções desenvolvidas por elas nessas circunstâncias estão, em grande parte, relacionadas às atividades que se constituíram historicamente, também, em prolongamentos dos trabalhos domésticos e de cuidados e que configuram atualmente atividades precarizadas ou inseridas na informalidade, sem garantias ou direitos trabalhistas assegurados (Antunes, 2017). Isso é agravado pela destruição do Estado Democrático de Direito, materializada, dentre várias ações, pelo aniquilamento das legislações trabalhistas e previdenciárias empreendidas por determinados governos (Menecucci, 2018, Biroli, 2017).

A inserção das mulheres no mundo do trabalho no Brasil é profundamente marcada pela **segmentação ocupacional**, um fenômeno que ganha complexidade no contexto das **reformas educacionais e das crises políticas e econômicas**. Essa realidade já era objeto da análise de Yannoulas (2013, 2001), que destacava o papel do sistema formador ao explicar que:

[...] o sistema formador tem insistido sua fidelidade a um modelo de credenciais femininas para o trabalho baseado na experiência reprodutiva, nos serviços pessoais – que “tanto tributam” à imagem de abnegação e cuidado da maternidade – e que, consequentemente, alijam as mulheres das tarefas produtivas, das atividades que solicitam mediações instrumentais e, portanto, a convivência com máquinas, ferramentas e outros instrumentos de transformação (Yannoulas, 2001, p. 82, grifos do autor).

Essa análise, apesar de ter sido formulada há mais de duas décadas, permanece **dolorosamente atual**. A **segregação ocupacional** e as **responsabilidades domésticas e das atividades de cuidado** continuam sendo um fator limitador para a inserção e ascensão profissional das mulheres, ecoando a ideia de que o sistema formador e as estruturas sociais ainda as direcionam e as confinam a certos papéis no mundo do trabalho (Rios; Lima, 2020). Esse cenário desolador é corroborado por estudos mais recentes que apontam a persistência dessas questões. Por exemplo, a pesquisa do **Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) de 2021**, baseada em dados do mercado de trabalho brasileiro e gênero reforça:

[...] A responsabilidade quase duas vezes maior por afazeres domésticos e cuidados ainda é fator limitador importante para maior e melhor participação no mercado de trabalho, pois tende a reduzir a ocupação das mulheres ou a direcioná-las para ocupações menos remuneradas. As menores remunerações e maiores dificuldades enfrentadas pelas mulheres no mercado de trabalho não podem ser atribuídas à educação. Pelo contrário, os dados disponíveis indicam que as mulheres brasileiras são, em média, mais instruídas que os homens (DIEESE, 2021, s.p.).

Importa ainda denunciar que essa lógica de modelo de credenciais femininas para o trabalho, baseado na experiência reprodutiva e nos serviços pessoais, alijando as mulheres das tarefas produtivas e atividades que solicitam mediações instrumentais se entrelaça profundamente com as desigualdades raciais. Isso perpetua a inserção de mulheres, especialmente

negras, em ocupações precarizadas e socialmente desvalorizadas, alijando-as de oportunidades de ascensão profissional e de acesso a postos de maior prestígio e remuneração, de autonomia financeira e reconhecimento socioeconômico.

Ao refletir sobre essas problemáticas e considerando suas interseccionalidades, percebemos que a exclusão não se manifesta de forma isolada. Nesse sentido, Akotirene (2019, p. 63), ao aprofundar o conceito, enfatiza que a interseccionalidade evidencia “[...] como e quando mulheres negras são discriminadas e estão mais posicionadas em avenidas identitárias, que farão delas vulneráveis à colisão das estruturas e fluxos modernos”. Essa perspectiva reforça que a experiência das mulheres negras não é a soma de opressões separadas de raça e gênero, mas uma vivência simultânea e inseparável dessas e de outras dimensões, que as colocam em uma posição particular de vulnerabilidade sistêmica. Tais questões são materializadas em políticas educacionais que reforçam estereótipos, em práticas de seleção que discriminam sutilmente, tal como na persistência de uma divisão sexual e racial do trabalho que desvaloriza certas ocupações e quem as exerce.

As especificidades e as **interseccionalidades** entre gênero, raça/etnia, entre outras, que caracterizam o mundo do trabalho feminino na perspectiva de uma sociedade patriarcal como a nossa, o acesso às histórias de suas lutas cotidianas de estudantes trabalhadoras para retornarem à escola por meio dos cursos de qualificação profissional, tais como o PMMIL e o PROEJA, toma uma relevância ainda maior. Esse retorno ao ambiente educativo, além do cumprimento do direito constitucional e da elevação da escolarização atrelada à profissionalização, possibilita o acesso em cursos técnicos profissionalizantes em outras áreas de atuação que fogem aos que tradicionalmente são ofertados e esperados por elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de reafirmação do Estado Democrático de Direito e da retomada e reconstrução das políticas públicas efetivadas no

terceiro mandato do presidente Lula, evidenciamos o PMMIL e o PROEJA, enquanto políticas educativas de inclusão, que potencializam as mulheres no seu movimento de retorno à escola. Além disso, esses projetos possibilitam o prosseguimento do percurso formativo de mulheres por meio da escolarização profissional técnica de nível médio, contribuindo, dessa forma, para o empoderamento e a emancipação das estudantes da EJA. Apesar disso, não desconsideramos as transformações e as dimensões interseccionais que ainda persistem no mundo do trabalho.

Desvelar a oferta dos Programas PMMIL e PROEJA no IFES *Campus* Vitória; conhecer as histórias de vida, os processos de escolarização e de profissionalização dessas discentes, constituem-se em movimentos potentes para ressignificar as relações de poder que permeiam a nossa sociedade, os papéis sociais e as profissões desempenhadas por mulheres ao longo dos anos da nossa história. Ao defender a educação como instrumento de luta e como prática de liberdade, segundo o pensamento freiriano, dialogamos com a concepção da escola unitária na perspectiva gramsciana, articulando o conhecimento teórico e prático na formação de cidadãs autônomas e conscientes, garantindo a concepção do trabalho como princípio educativo e como elemento constitutivo de uma formação integral e *omnilateral*.

A trajetória educativa dos segmentos estudantis que demandam a EJA, no IFES, é permeada por tensionamentos, desafios e resistências para a efetivação do direito à educação para o/a trabalhador/a capixaba. Essa instituição configura-se num microespaço dessas relações de poder, de dominação e de subordinação entre os gêneros que são materializados em sua cultura escolar, em que o racismo, o sexismo, o elitismo, o etarismo e a heteronormatividade ainda se fazem presentes, embora de forma sutil e capilarizada, atenuados pela própria função social da escola e do reconhecimento da qualidade socialmente referenciada da sua oferta educacional.

Especificamente para o segmento feminino, esse estudo toma uma dimensão mais complexa e urgente diante do desmonte

arbitrário de um projeto societário inclusivo, que acirrou ainda mais as desigualdades nesse país e que os poucos tem mostrado sinal de recuperação. A intensificação das desigualdades, a gravidade dos retrocessos e a necessidade premente da reconstrução das políticas públicas para a EJA, notadamente para a população feminina, enfaticamente debatida desse texto, revelaram como as crises políticas e econômica, assim como o avanço conservador impactaram desproporcionalmente a vida das mulheres, especialmente as de grupos minorizados. Tais mudanças tornam a luta por direitos e por um futuro mais equitativo uma pauta central e inadiável para a garantia da equidade e do empoderamento feminino.

Em suma, este capítulo discutiu os descompassos inerentes às políticas de EPT para os/as educandos/as da EJA, examinando dois programas focados na inclusão das camadas populares, com atenção especial ao público feminino. Constatamos que apesar dos esforços e do comprometimento institucional persistem desafios significativos que impedem a plena efetivação de uma educação integrada e emancipatória. **É crucial, portanto, que a agenda pública continue a priorizar a EPT integrada como um direito social, combatendo as lógicas de precarização e de instrumentalização, com isso, promovendo uma formação que, de fato, garanta a dignidade e a ascensão social e profissional dos trabalhadores e das trabalhadoras.**

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANDRIGHETTO, M. J.; MARASCHIN, M. S.; FERREIRA, L. S. Políticas de EJA EPT no Brasil: ascensão, estagnação e silenciamento. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2179–2198, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/>

view/13544. Acesso em: 01 mar. 2025. DOI:
<https://doi.org/10.21723/riaee.v16i3.13544>

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3ª ed. São Paulo: Boitempo editorial, 2017.

AZEVEDO, L. M. J. **A educação como política pública**. 5ª ed. Campinas/ SP: Autores Associados, 2012.

BIROLI, F. **Gênero e desigualdades**: novos olhares. São Paulo: Boitempo, 2018.

BIROLI, F. Sobre lutas, avanços e reações: feminismos e a reorganização das esquerdas. *In*: MIGUEL, L. F., BIROLI, F. **Encruzilhadas da democracia**. Porto Alegre: Zouk, p. 91-117. 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html>. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: [s. n.], 2004. Disponível em: <http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf>. Acesso em: 5 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 725, de 13 de abril de 2023**. Institui o Programa Mulheres Mil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-725-2023-04-13.pdf> ou <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-725-de-13-de-abril-de-2023-477005479> . Acesso em: 31 abril 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Documento Base**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/doc_base_250107.pdf>. Acesso em: 14 maio 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011**. Institui o Programa Nacional Mulheres Mil. Brasília, DF: [s. n.], 2011. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/brasilsemmiseria/legislacao-2/legislacao/arquivos/portaria-mulheresmil-n-1015.pdf/view?searchterm=portaria%201015%202011>>. Acesso em: 12 dez. 2024.

CHAUI, M. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. 9ª ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2016.

CISNE, M. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2018.

COSTA, C. B.; MACHADO, M. M. **Políticas públicas e Educação de Jovens e adultos no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2021.

CRENSHAW, K. W. Desmarginalizando a interseção de raça e sexo: uma crítica feminista negra à doutrina antidiscriminatória, à teoria feminista e à política antirracista. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 30, n. 2, e90277, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2022e90277>. Acesso em 23 fev de 2024.

DELGADO, L. A. N. **História Oral: memória, tempo e identidades**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

DI PIERRO, M. C. **Formação e práticas na Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago. 2015.

DIEESE, Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Estudo revela tamanho da desigualdade de gênero no mercado de trabalho**. Rio de Janeiro: Agência Brasil, 4 mar. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2021-03/estudo-revela-tamanho-da-desigualdade-de-genero-no-mercado-de-trabalho>. Acesso em: 5 abril 2025.

FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, E. C. de. Entre a inclusão social e a integração curricular: os dilemas políticos e epistemológicos do PROEJA. **Educação e Realidade, EJA e Educação Profissional**, v. 35, n. 1, p. 87-108, 2010.

FREIRE, P. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

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

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

LEHER, R. Da crise da educação pública aos desafios da resistência. *In*: SOUZA, D.; SILVA, J. L. (Org.). **Crise capitalista e educação pública no Brasil**. Campinas: Navegando Publicações, 2019.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *In*: **Pro-Posições - Dossiê: Educação, gênero e sexualidade**.

Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP, v.19, n. 2, ano 56, p. 17-23, maio/ago. 2008.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MAGALHAES, G. L.; CASTIONI, R. Educação Profissional no Brasil – expansão para quem? **Ensaio**: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 732-754, Dec. 2019.

MENICUCCI, E. O golpe e as perdas de direitos para as mulheres. *In*: RUBIM, L.; ARGOLLO, F. (Org.). **O golpe na perspectiva de gênero**. Salvador, EDUFBA, p. 65-74. 2018.

MIGUEL, L. F.; BIROLI, F. **Feminismo e política**: uma introdução. 2ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

MIGUEL, L. F.; BIROLI F. **Encruzilhadas da democracia**. Porto Alegre: Zouk, p. 91-117. 2017.

MOURA, D. H. A educação profissional e tecnológica como política de Estado: desafios e possibilidades. *In*: OLIVEIRA, M. F. (Org.). **Educação Profissional**: perspectivas e desafios. Curitiba: Appris, 2015. p. 11-30.

MOURA, D. H. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: desafios e perspectivas para uma política de Estado. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 7-21, 2013.

MOURA, D. H.; NÓBILE, V. C. PROEJA EMI: Entre a trajetória de contradições e a expectativa da materialização do direito. *In*: FUCHS, H. L.; RAMOS, M. (Org.). Dossiê: A Educação profissional e o Ensino Médio: Olhares retrospectivos, circunspectivos e prospectivos. **Formação em Movimento**, [S. l.], v. 5, n. 11, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/741>. Acesso em: 23 fev. 2024.

OBSERVATÓRIO BRASILEIRO DAS DESIGUALDADES. **Dados e Indicadores**. Observatório Brasileiro das Desigualdades. 2024.

Disponível em: https://combateasdesigualdades.org/wp-content/uploads/2024/09/RELATORIO_2024_v3-1.pdf Acesso em: 3 maio. 2025.

OLIVEIRA, E. C.; SCOPEL, E. G. EJA-EPT: potencialidades e (im)possibilidades. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 24, p.17154, 2024.

OLIVEIRA, E. C.; SCOPEL, E. G. Uma década do PROEJA: sua gênese, balanço e perspectivas. **Holos**, v. 6, p. 120-144, out. 2016.

PAIVA, J. Desafios da formação de educadores na perspectiva da integração da educação profissional e EJA. In: OLIVEIRA, E. C.; PINTO, A. H.; FERREIRA, M. J. R. **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA**. Brasília: Liber Livro, p. 45-66. 2012.

PELISSARI, L. B. A reforma da educação profissional e tecnológica no Brasil. [preprint]. **SciELO Preprints**, 05 nov. 2021. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3150. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3150> <https://doi.org/10.1590/0102-469837056>

PELISSARI, L. B. Um balanço das políticas de educação profissional no Brasil. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Maringá, v. 5, n. 8, p. 279-296, 25 maio 2020.

PERROT, M. **Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

RIOS, F.; LIMA, M. (Org.). **Lélia Gonzalez: Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

SCOTT, Joan. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, M. R. Reforma do ensino médio e educação profissional e tecnológica no Brasil: um processo de (des)integração? **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 21, 2020.

TEDESCHI, L. **Alguns apontamentos sobre História Oral, Gênero e História das Mulheres**. Dourados, Ed. UFGD, 2014.

WELLER, W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, p. 54-66. 2010.

YANNOULAS, S. Apresentação. *In*: YANNOULAS, S. C. (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, p. 21-29. 2013.

YANNOULAS, S. Notas para a integração do enfoque de gênero na educação profissional. *In*: VOGEL, A. **Trabalho com a Diversidade no PLANFOR: raça/cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais**. São Paulo: UNESP, FLACSO. p. 69-106. 2001.

DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EPJA: UM DIÁLOGO ENTRE TRADIÇÕES E SABERES

Trinidad Vaccarezza¹

Leônicio José Gomes Soares²

Paula Valeria Dávila³

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta algumas reflexões em torno de uma pesquisa desenvolvida com professores e professoras da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) que possuem amplas trajetórias de trabalho na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), Minas Gerais, Brasil. Trata-se de uma pesquisa realizada com profissionais experientes que, além de terem se desempenhado na docência na EPJA, ocupam ou ocuparam cargos de gestão na modalidade em diversas escolas e regionais da capital mineira. O texto busca articular reflexões sobre a experiência da pesquisa, desenvolvida no marco de um processo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas junto aos professores e professoras participantes, abordando algumas discussões em torno da formação docente na EPJA e as suas especificidades.

¹ Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

² Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

³ Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidad de Buenos Aires, Argentina. Professora Adjunta da Licenciatura em Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Arriscamos, para a elaboração deste capítulo, a construção de uma abordagem “binacional” dessa pesquisa, na medida em que se trata de um estudo orientado por professores do Brasil e da Argentina que, com as suas diferentes trajetórias acadêmicas, produziram complementariedades, conexões e renovadas aproximações a um problema que compartilhamos: uma histórica dívida social com as pessoas que, por variados fatores, foram excluídas do sistema educativo e que, como pessoas jovens, adultas e idosas, ainda enfrentam limitações no cumprimento e acesso ao seu direito humano à educação.

A concepção da Educação de Pessoas Jovens e Adultas enquanto direito, apesar de estar amparada pela legislação de ambos os países — com a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no caso do Brasil; e com a Lei nº 26.206 de Educação Nacional de 2006 na Argentina — ainda apresenta desafios elementares se considerarmos, por exemplo, a falta de políticas nacionais frequentes e perduráveis para a formação de seus educadores e educadoras (Kurlat, 2016, Soares, 2008). Isto reflete no desconhecimento da especificidade da prática docente com o público da educação de pessoas jovens, adultas e idosas, o que acaba impactando no já conhecido fenômeno de recrutamento de professores/as do chamado ensino “regular” para o trabalho na modalidade e a consequente implementação de modos de fazer didáticos e pedagógicos que são próprios do trabalho com crianças (Ribeiro, 1999, Soares; Silva, 2018).

Assim, observa-se que os esforços pela formação docente em EPJA têm sido maioritariamente locais, no âmbito das secretarias de educação dos municípios brasileiros que ofertam formação continuada para os/as educadores/as em serviço (Haddad; Paiva; Soares, 2019) e isolados e escassos no âmbito da formação inicial nas licenciaturas em universidades⁴. Na Argentina, esta situação se

⁴Cabe destacar que em junho do ano 2024, o governo federal lançou o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos, conhecido como o Pacto EJA que tem como objetivo, entre outros, criar

repete e se agrava com a recente extinção do Ministério de Educação do país e a sua redução ao *status* de Secretaria do novo Ministério de Capital Humano, o que aprofunda a desresponsabilização pela formulação de políticas e implementação de ações de nível nacional em matéria educativa de modo geral.

Neste capítulo não pretendemos realizar uma análise comparativa das políticas educativas de EPJA de ambos os países, ou mesmo das ações de formação docente que — ainda em condições de alarmante precarização laboral — em múltiplas localidades e instituições levam à frente, em toda a extensão e largura dos países aqui mencionados. Nos interessa destacar, inicialmente, alguns pontos de convergência entre as respostas que os sistemas educativos de nossa região têm oferecido para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas junto às questões que ainda permanecem desatendidas e marginalizadas, com o objetivo de nutrir o olhar com o qual nos aproximaremos da pesquisa supracitada.

Sendo assim, neste capítulo, gravitaremos em torno dos seguintes interrogantes: o que o desenvolvimento desta pesquisa, por meio do dispositivo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP) com professores/as experientes, permite-nos pensar em torno da formação docente para a EPJA? Como podemos articular esta particular tradição de pesquisa em educação e modo de produção de conhecimento pedagógico colaborativa com as experiências de docência dos/as educadores da EPJA da RME-BH?

Para nos aproximar destas reflexões, foi necessário, por um lado, conhecer mais acerca da história da DNEP enquanto estratégia de pesquisa-ação-formação com professores/as, engendrada desde o Sul global (Suárez; Dávila, 2022, Suárez, 2023),

3,3 milhões de novas matrículas nas modalidades EJA e na Educação Profissional e Tecnológica no prazo de quatro anos. Entre as suas diversas estratégias, o pacto prevê a formação de professores, gestores e educadores populares, tal como formar 10 mil estudantes pela Universidade Aberta do Brasil com cursos relacionados às metas do Pacto.

mais especificamente na Argentina, e, por outro, recuperar e problematizar a experiência particular da pesquisa realizada com os/as docentes da EPJA do município de Belo Horizonte.

O ENCONTRO ENTRE DIFERENTES CAMPOS DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO

O que estamos chamando de “abordagem binacional” das reflexões suscitadas por uma pesquisa feita com professores/as da EPJA de uma rede municipal da educação brasileira? Desde o início, a pesquisa foi projetada e depois desenvolvida por meio da junção de dois campos de conhecimento em educação: um dedicado à educação de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil, e outro ligado aos processos de coformação docente e de produção de saberes e conhecimentos pedagógicos na Argentina.

A pesquisa seguiu, então, um caminho bifronte nas suas reflexões. Por um lado, trabalhando em torno da produção dos relatos de experiências pedagógicas escritos pelos/as docentes participantes do processo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas e, por outro, provocando interrogantes e problematizações ao próprio dispositivo desenvolvido na pesquisa. Como relacionar essas reflexões? Procuramos, aqui, construir uma abordagem que permitisse contextualizar ambos os campos de conhecimento — e os seus pertencimentos acadêmicos binacionais — em busca de convergências, complementaridades e interpelações mútuas que qualifiquem as nossas considerações ao mesmo tempo que contribuem com a produção de conhecimento sobre o campo da formação de professores/as da EPJA.

No que diz respeito aos objetivos da pesquisa, é importante destacar que esta partiu da seguinte pergunta geradora: quais são os saberes pedagógicos construídos por docentes com amplas trajetórias de trabalho na EPJA? Docentes que, como é comum ouvir na área, ao serem perguntados/as sobre os seus trabalhos na educação, respondem: “Eu *sou* da EJA”. A possibilidade do encontro com esses/as docentes se apoiava em uma premissa

fundamental: os/as profissionais da educação — neste caso, da EPJA — no cotidiano do espaço-tempo educativo, constroem saberes e conhecimentos em torno das suas práticas e experiências que devem ser reconhecidos e registrados, já que elas podem contribuir para a consolidação das especificidades do trabalho educativo e pedagógico com pessoas jovens, adultas e idosas nas escolas. O que implica ensinar com e para esse público? Quais são as especificidades dessa prática? Que saberes relacionados a esse fazer docente podem ser transmitidos?

Para nos aproximarmos dessas questões, foi primordial trabalhar com docentes de longas trajetórias na EPJA. Assim, foi possível ter acesso às suas experiências e reflexões construídas e sedimentadas no tempo, fruto de uma carreira dedicada a essa área. No entanto, sabíamos que se tratava de um desafio, pois, na RME-BH, como acontece também na maioria dos municípios do País, por não contar com concurso específico para trabalhar na EPJA, a lotação de professores/as acontece geralmente de forma provisória e sem o requisito de formação prévia. Isto gera uma alta rotatividade docente (Silva; Soares, 2021) prejudicando a consolidação de equipes de trabalho nas escolas, a preservação e construção de projetos político-pedagógicos consistentes e significativos, assim como as possibilidades das/os professoras/es de participarem de processos de formação específica.

Apesar disso, a RME-BH possui uma tradição de oferta da modalidade e um histórico de organização e luta pelo direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas, cujos/as docentes são agentes protagonistas. Isto encontra-se materializado no Parecer nº 93-92 do ano 2002 que regulamentou a modalidade no município e que foi elaborado em função de uma ampla mobilização e participação de diversos setores da educação da capital mineira, incluindo o movimento docente sindicalizado (Fazzi, 2007, Silva, 2008). Isto nos permitiu inferir que, na modalidade, embora as condições do trabalho docente tenham se deteriorado na última década, como diversos estudos demonstram (Oliveira, 2012, Vaccarezza, 2020), seria possível nos encontrarmos

com professores/as comprometidos/as tanto com a continuidade da EPJA nas escolas da RME-BH, quanto com a consolidação de um projeto político-pedagógico que preservasse o espírito do Parecer citado, expressamente baseado no legado educativo da perspectiva educação popular freiriana.

Olhando para as experiências dos/as docentes participantes da pesquisa no marco de um determinado tempo histórico, social, político e pedagógico, compreendemos que, com as suas amplas trajetórias na EPJA, estes constituem a própria memória político-pedagógica da educação de pessoas jovens, adultas e idosas da capital mineira, compondo um legado dos modos de pensar, fazer e educar na EPJA na cidade. Como, então, aproximarmo-nos dessas experiências? Como registrá-las e por que fazê-lo? Em que medida a indagação em torno das suas experiências nos permitiria, também, aproximarmo-nos dos saberes que por meio delas foram elaborados? Como fazer isso com base na palavra dos/as próprios/as protagonistas?

A Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas configurou-se como um caminho epistemológico e metodológico que possibilitaria tais aproximações. Não se tratava de dar respostas acabadas a esses interrogantes, nem se entendia que existia apenas uma maneira de respondê-los. A opção pelo desenvolvimento da DNEP partia, também, de uma trajetória acadêmica atravessada pelo trabalho com o dispositivo, o que constituía certa experiência em torno da sua realização e conhecimento sobre os seus fundamentos teóricos. A escolha metodológica contou, inclusive, com a orientação de uma pesquisadora e coordenadora de DNEP experiente, que faz parte da equipe de docentes que desenvolveu o próprio dispositivo de pesquisa-ação-formação na Universidade de Buenos Aires (UBA), Argentina, além disso, esta decisão permitiu a experimentação e o desenvolvimento do dispositivo no marco de uma pesquisa de doutorado com docentes da EPJA, abrindo a possibilidade de renovar perguntas, reflexões e práticas em ambos campos de conhecimento.

Mas o que é, afinal, documentar narrativamente experiências pedagógicas? A DNEP busca desenvolver a indagação narrativa e posterior difusão pública de experiências práticas e saberes pedagógicos por intermédio da voz e da palavra dos/as profissionais da educação. Constitui-se, assim, como um processo de formação e de desenvolvimento profissional entre os/as participantes (Suárez; Ochoa; Dávila, 2004) que propicia uma oportunidade para refletirem sobre as suas experiências em face de um conjunto de estratégias narrativas coletivas e individuais mais ou menos predeterminadas no marco de um dispositivo.

A Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas surge nos anos 2000, na Argentina, em tempos de uma conjuntura política e educativa particular, ela vincula, desde os seus inícios, o campo acadêmico e universitário com uma política pública nacional de desenho curricular, portanto, com as escolas e os/as professores/as desse País. Inscreve-se no amplo e diverso campo da pesquisa narrativa em educação, o qual vem se configurando como um campo que busca contestar, de forma crítica e propositiva, os modelos dominantes e legitimados de fazer pesquisa em educação que, desde os âmbitos vinculados às práticas escolares, às/aos docentes e às suas organizações coletivas

[...] vêm levantando sérios questionamentos quanto às formas que têm adotado historicamente o desenho, o desenvolvimento e os produtos da pesquisa educativa, pelo menos nas suas modalidades mais convencionais e difundidas. Professores de todos os níveis não enxergam nelas (nos modelos dominantes) nem uma lente para olhar, interpretar e recriar as suas práticas profissionais, nem um espaço de conversa e interpelação que estimule a imaginação pedagógica e, muito menos, a solução aos múltiplos problemas práticos com os quais se enfrentam diariamente. Argumentam que a linguagem com a qual a pesquisa educativa convencional chama os seus problemas, objetos, processos e resultados é esotérico e hermético, alheio ao discurso da prática escolar, ininteligível para os sujeitos da ação educativa, pouco traduzível aos termos do que

poderíamos chamar de “cultura escolar empírico-prática” (Suárez, 2008, p. 3, tradução nossa).

Desde os anos 2000 até o momento atual, diversos projetos de pesquisa e extensão têm se dedicado à realização de processos de DNEP, em especial, no marco da Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas da Universidad de Buenos Aires (UBA), com uma grande variedade de profissionais da educação, propiciando a formação de seus agentes, colocando em circulação relatos de experiências pedagógicas, assim como produzindo estudos significativos sobre o próprio dispositivo e promovendo o seu desenvolvimento em vários países da América Latina e do Caribe (Suárez; Dávila, 2022). Assim, o dispositivo foi se refazendo e se recriando em um movimento recursivo de reflexão sobre a sua *práxis*.

O processo de documentar narrativamente experiências pedagógicas segue um itinerário relativamente preestabelecido, guiado por quem o coordena e em conjunto com uma contínua construção de consensos e de acordos com os seus participantes. Como destacam Dávila e Suárez (2019), o medular desta estratégia consiste em instâncias coletivas de trabalho entre pares que estimulem os/as docentes congregados a narrarem, lerem, comentarem e interpretar os relatos pedagógicos elaborados por cada um/a. Os passos para o desenvolvimento do dispositivo consistem na geração e sustento — constantes — das condições para que os/as profissionais possam se envolver ativamente no processo; a realização do convite aos/as professores/as; o início do processo de identificação e seleção de experiências a serem documentadas; o processo de escrita dos relatos e as suas diferentes versões; a edição pedagógica dos relatos, e, finalmente, a sua publicação e circulação, momento no qual se tornam documentos narrativos de experiências pedagógicas.

Desenvolver a DNEP no marco de uma pesquisa de doutorado carrega diversas limitações e potencialidades. À diferença de outras instâncias, como quando acontece como parte de um projeto de extensão universitária, na implementação de uma política, ou

como uma iniciativa institucional, ao ser realizada no marco de um programa de pós-graduação, esta é coordenada de maneira individual, sem uma equipe experiente, cuja condições necessárias para a sua realização devem ser geradas, garantidas e consensuadas pelo/a pesquisador/a-coordenador/a em conjunto com os/as participantes. Apesar desse e outros desafios, esta experiência reafirma a sua viabilidade no âmbito de uma pesquisa doutoral e busca, assim, avançar em torno de algumas reflexões suscitadas pelo seu singular desenvolvimento.

CONVERGÊNCIAS, COMPLEMENTARIDADES E INTERPELAÇÕES

Qual é a relevância de realizarmos um processo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas com docentes de ampla trajetória na educação de pessoas jovens, adultas e idosas? O que este dispositivo de pesquisa-ação-formação pode agregar, particularmente, ao processo de produção de conhecimento em torno da EPJA e dos seus sujeitos; da formação docente na área; dos saberes construídos na experiência, enfim, da sua especificidade pedagógica? Ao mesmo tempo: como esta pesquisa interpela a DNEP, o seu dispositivo, os seus postulados e modos de ser e fazer? Guiados/as por estas perguntas, aproximamo-nos de algumas reflexões centrais que esta abordagem binacional da pesquisa provocou, na tentativa de fazer convergir, complementar e interpelar noções fundamentais com as quais trabalham os dois campos de conhecimento em questão.

Como mencionamos anteriormente, a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas se inscreve no amplo e diverso campo da pesquisa narrativa em educação, o que implica, em princípio, considerar, seguindo o clássico de Connelly e Clandinin (1995), que se entende por “narrativa” tanto a qualidade que estrutura a experiência que vai ser estudada, neste caso, uma experiência pedagógica; quanto o nome dos procedimentos da pesquisa que vão ser utilizados para o seu estudo. Isto significa

reconhecer, como sustentam diversos autores, que a narrativa é a uma das formas que assume o relato das nossas histórias enquanto seres humanos/as e, nesse sentido, constitui a possibilidade de poder transmiti-las. A narrativa como a forma em que representamos as nossas vidas e as dos/as outros/as (Bruner, 1997); a narrativa como mediadora de nossas experiências, pois configura — inclusive — a própria construção da realidade social (Ricoeur, 2010); a geradora, em palavras de Benjamin (2016), de um contínuo temporal que é capaz de produzir comunidade, entre outras definições possíveis, são sentidos entrelaçados que nos falam, em definitiva, da “capacidade antropológica segundo a qual os homens percebem suas vidas e ordenam sua experiência em termos de uma razão narrativa” (Delory-Momberger, 2021, p. 3).

Ao mesmo tempo, retomando a citação de Connelly e Clandinin (1995), quando pensamos na pesquisa narrativa e seus diferentes marcos de referência, a noção de “narrativa” também tende a nomear os próprios procedimentos realizados pelos/as pesquisadores/as para se aproximarem das experiências a serem indagadas. Nesse sentido, cabe demarcar uma diferença fundamental quando abordamos a questão metodológica e epistemológica do campo. Como explicam Suárez e Dávila (2018), no marco da pesquisa em educação, é relevante distinguir entre, por um lado, as pesquisas que usam “corpus narrativos como fontes para a descrição e a compreensão das significações que os sujeitos das práticas produzem” (Suárez; Dávila, 2018, p. 349, tradução nossa), tais como as histórias de vida, as histórias orais, as histórias profissionais, as narrações de si, entre outros. Estes são utilizados como recursos metodológicos, ferramentas para a coleta de dados ou como fonte de material de análise e de interpretação. E, por outro, e em menor medida, encontramos os/as pesquisadores/as que se inscrevem “na tradição de pesquisa (auto)biográfica e narrativa com a firme intenção de conformar um coletivo que, desde o espaço acadêmico, se estruture em torno dela e desenvolva as suas potencialidades e problematize os seus

alcances como enfoque peculiar da pesquisa pedagógica” (Suárez; Dávila, 2018, p. 351, tradução nossa).

Nesse último sentido, a “narrativa” não é apenas entendida como um meio de acesso a determinados dados que depois serão reorganizados de acordo com critérios teóricos, metodológicos e epistemológicos que respondem a abordagens próprias de outros subcampos disciplinares da educação, como a história da educação, a sociologia da educação, entre outros (Suárez; Dávila, 2018). A inscrição na tradição da pesquisa narrativa como uma abordagem singular da pesquisa pedagógica se baseia na compreensão da “narratividade” (Contreras, 2016) como modo de pensar, estar e fazer na educação e, portanto, evoca uma forma própria — narrativa — de produzir conhecimento e saber pedagógico.

Neste marco, a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas busca desenvolver e combinar “certas práticas (auto)biográficas e narrativas de experiência que envolvem, necessariamente, indagação e produção de saber por parte dos educadores e, portanto, instâncias substantivas de trabalho co-participado e experiências de auto e co-formação docente” (Suárez; Dávila, 2018, p. 358, tradução nossa). Dessa maneira, constitui-se um dispositivo que, ao mesmo tempo que habilita que os/as docentes envolvidos/as possam pensar, indagar e escrever sobre as suas experiências, busca que estes se posicionem como sujeitos de sua própria formação, capazes de se expressar como sujeitos coletivos de saber legítimo das suas áreas de conhecimento e atuação.

Ao longo dos anos, com o desenvolvimento de diversas experiências de DNEP — várias delas, inclusive, levadas à frente por coletivos brasileiros que, desde diferentes espaços acadêmicos, como grupos de pesquisa e projetos de extensão, têm se conectado com professores/as da Educação Básica para documentar as suas experiências e realizar processos de formação continuada —, o próprio dispositivo vai sendo implementado e, portanto, interpelado a cada vez. Isto significa que a DNEP também se constitui como um espaço-tempo de experimentação teórico-metodológica que, a cada experiência, abre a possibilidade para a

geração de novas perguntas, problematizações e reflexões em torno dos seus alcances e limites diante da própria singularidade de cada interpelação.

O que tem de específico cada experiência de DNEP? Como cada processo se relaciona com o contexto e as suas condições de possibilidade? Como se relaciona o dispositivo com os/as docentes que participam? Em que medida e de que formas estes se apropriam do processo? Como entram em diálogo não só com o dispositivo em si, mas com a tradição de pesquisa na qual a DNEP se inscreve e as suas principais premissas? O que cada experiência nos diz, por exemplo, sobre a narratividade na educação, sobre a produção de saberes pedagógicos, sobre a formação docente? O que esse diálogo nos diz, ao considerar, sobretudo, que este acontece não apenas com indivíduos docentes narradores/as, mas com sujeitos coletivos que se constituem enquanto sujeitos sociais e culturais com pertencimentos identitários diversos que fazem e pensam a educação e a pedagogia em função das suas singulares experiências? Estas perguntas, mesmo que não possam ser respondidas na sua totalidade neste texto, guiam as reflexões a seguir, em uma tentativa de pensá-las em relação ao processo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas levado à frente com seis docentes da EPJA da RME-BH no marco de uma pesquisa doutoral.

CONVERGIR

A Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil possui uma história marcada pela luta, a conquista e o avanço qualitativo e quantitativo desse direito que, ao mesmo tempo, se configurou — e em grande medida ainda se configura — como um nó no qual o discurso pedagógico moderno — civilizatório, universal, democrático — mostra o seu ponto de não sutura. A EPJA pode ser pensada como um lugar de irrupção no campo da ação e do pensamento pedagógicos que deixa entrever um histórico de negação e de exclusão sistemática de setores da população para os

quais, como diz Arroyo (2006), a possibilidade de serem educados nem sempre — e ainda não é — um consenso.

Porém, também a EPJA deve ser inscrita em uma história da educação do País que considere os aportes que, enquanto tradição pedagógica e educativa específica, tem realizado para a educação e a pedagogia de modo geral. Não vamos nos deter aqui em uma recapitulação da rica história da educação de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil, mesmo que consideremos que se trata de um exercício fundamental para romper com a sua invisibilização no campo acadêmico e a sua marginalização no âmbito das políticas. A proposta é pensarmos: o que dessa história aproxima a EPJA à Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, os seus postulados e desdobramentos?

Em primeiro lugar, destacamos uma determinada parte dessa história, a qual foi amplamente estudada pelos/as pesquisadores/as da área, que traçam uma continuidade entre as experiências de educação levadas à frente pelos diversos movimentos de cultura popular desenvolvidas no início da década de 1960 e o campo que posteriormente se configurou como a educação de pessoas jovens e adultas no processo de redemocratização e que se concretiza na LDB nº 9.394 de 1996 no Brasil (Vieira, 2006, Freitas, 2007, Fávero; Freitas, 2011). Mesmo que a educação de pessoas jovens e adultas tenha uma história muito mais ampla, que abarca outros períodos e diversas experiências que se inscrevem em diferentes tradições pedagógicas, o legado da Educação Popular, cujo principal referente é o próprio Paulo Freire, constitui-se como um ponto de partida relevante para pensarmos possíveis convergências nos modos de pensar os sujeitos pedagógicos e a produção de saberes entre os campos já mencionados.

A Educação Popular, enquanto teoria e *práxis* educativa, propôs uma ruptura nos modos de compreender e de construir o vínculo pedagógico em relação a concepções hegemônicas que tendiam a ver os/as educandos/as, independentemente da idade, como uma “tábula rasa” ou, em palavras de Freire (2015a), meros depósitos de conteúdos e comunicados que eram “enchidos” passivamente pelos

educadores/as, com o que ele inclusive chamou de “falsos saberes” (Freire, 2015a, p. 88). Frente a essa concepção “bancária” da educação, Freire arriscou — autêntica e perigosamente — não só uma teoria, mas uma *práxis* da educação em que o/a educando/a passava a ocupar o centro da cena educativa por meio da sua palavra. A sua palavra, neste sentido, significava não apenas o seu universo vocabular, mas o seu mundo social e cultural específico. Podemos dizer que esta concepção da educação fez do diálogo problematizador meio e fim. Por intermédio dele era possível que diversos mundos e, com isso, experiências, saberes e conhecimentos se encontrassem não mais em uma relação assimétrica de dominação e imposição, mas em um processo de humanização mútuo em que os objetos de conhecimento eram abordados e interpelados em função dos diversos modos de pensá-los, nomeá-los e vivê-los. O diálogo problematizador também era considerado um fim, por ser concebido na sua capacidade de agir sobre esses mundos. O diálogo — sempre conflitivo, entre corpos implicados — passou a ser entendido como *práxis* que liberta, pois a palavra *em relação* é entendida como ação que transforma o mundo, os mundos, cada mundo.

Os sujeitos pedagógicos — educadores/as e educandos/as — são aqui entendidos como sujeitos ativos que se coeducam, coaprendem e, assim, cocriam o conhecimento. Eles se reconhecem sujeitos de saber na prática recursiva e espiralada da ação-reflexão-ação coletiva, tornando-se seres críticos e éticos, pois se reafirmam enquanto sujeitos da história que, desde os seus próprios lugares, assumem “o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política” (Freire, 2015b, p. 52). No que diz respeito à docência exclusivamente, Freire (2015b, p. 40), inclusive, agrega:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto da sua

análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação, tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade.

Cabe salientar, ainda, que Freire desenvolve a sua própria práxis de ação-reflexão-ação, inicial e, principalmente, com pessoas adultas analfabetas. Este legado fundamental para o campo da EPJA é reconhecido também como um legado para o campo educativo mais amplo, o que abrange tanto o espaço-tempo da ação, quanto da reflexão e da produção de conhecimento que, por vezes, no pensamento freiriano, aparece descrito em termos da integralidade de um processo. Assim, resulta interessante ressaltar como essa ruptura epistêmica inaugura ou abre passo a diversas correntes e tradições pedagógicas que vão se nutrir destas concepções e experiências na elaboração de seus próprios marcos teóricos e modalidades metodológicas. No caso da DNEP, mesmo que esta análise mereça outras considerações, podemos advertir pontos de contato que se referem especialmente aos modos em que os/as educadores/as se posicionam e comprometem enquanto sujeitos da sua própria formação. Na DNEP, estes se encontram em processos de coconstrução de saber por meio das suas práticas docentes narradas, lidas, comentadas e, portanto, refletidas, em um contexto em que os seus modos de dizer sobre e significar a educação — e sobretudo as suas próprias experiências — são reconhecidos e se afirmam como vozes autorizadas para intervir no debate especializado das suas áreas (Suárez *et al.*, 2021).

Em segundo lugar, focamos no caso dos/as seis docentes que participam da pesquisa em questão e que possuem, como foi mencionado anteriormente, uma história particular de luta e de envolvimento na defesa do direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e que se posicionam como herdeiros/as desse legado freiriano ligado à Educação Popular. As suas trajetórias e experiências se vinculam inevitavelmente a processos e dinâmicas de afirmação

pedagógica que permitiram que se expressassem em termos políticos, sindicais e cognitivos enquanto sujeitos de saber legítimo do seu campo. Essas vivências permitiram um “alargamento dos sentidos da docência” (Arroyo, 2000) que não se reduziam à função de implementação mecanizada de reformas e mudanças, próprias de uma visão do docente como sujeito de controle (Pineda *et al.*, 2015), pois, pelo contrário, foram, com as suas histórias, protagonistas da construção de uma visão do/a docente como sujeito de saber.

Poderíamos dizer que o encontro entre estes/as docentes e o dispositivo da DNEP aconteceu — mesmo que ainda vivida de forma original e estimulante — em uma linha de continuidade, guiada pelo fio de uma tradição e de uma história particular que, com as singularidades, sensibilidades e disposições corporizadas nos/as seis participantes, fizeram possível o desenvolvimento da pesquisa com as suas peculiares características e desdobramentos.

COMPLEMENTAR

Segundo Soares e Pedroso (2016), refletir sobre as particularidades de ser educador/a de pessoas jovens e adultas torna-se fundamental, considerando as conquistas realizadas no campo da EJA nas últimas décadas. As especificidades desse público têm sido reconhecidas, de forma mais ou menos ampla, em diferentes documentos legais do Brasil, e, com isso, a necessidade de uma formação adequada para o/a educador/a também foi incorporada.

Fávero e Freitas (2011) demonstram, por meio dos escritos de Lourenço Filho, que esta não é uma questão nova, pois já em 1945 se reconhecia a necessidade de uma metodologia “especial” para o ensino com pessoas jovens e adultas. Segundo Filho (1945, p. 180) *apud* Fávero e Freitas (2011, p. 367), “quem pretenda ensinar a adultos, como às crianças, precisará de conhecer, por pouco que seja, os processos de aprendizagem e os princípios gerais da

didática. Mas estes ainda não bastam. Há na verdade, uma pedagogia especial para adultos”.

A noção de especificidade assume uma centralidade nas discussões em torno das políticas, das ações e das pesquisas na e para a EPJA. De acordo com Soares L. e Soares R. (2014, p. 8), o conceito se refere à “convergência de aspectos que nos capacita a agir de modo próprio, produzindo algo peculiar, particular. Deste modo, a especificidade é um dos fatores que constituem a qualidade”. Neste sentido, cabe dizer que, se por um lado o reconhecimento dessas especificidades nas diferentes dimensões e aspectos da educação com e para pessoas jovens, adultas e idosas tem avançado em termos legais e normativos, por outro, persiste a distância com a concreção e implementação de medidas que materializem a possibilidade de trabalhar em condições de efetivo reconhecimento.

Além do mais, também se mantém a pergunta em torno do conteúdo dessas especificidades. O que é específico da EPJA em relação a outras formas de educação? Qual é a sua especificidade pedagógica? Como um processo de DNEP desenvolvido com docentes experientes da EPJA pode contribuir para responder estas perguntas e complementar os avanços conseguidos?

A DNEP, enquanto dispositivo de indagação narrativa de experiências pedagógicas, propõe espaços-tempos seguros de uso e de circulação da palavra (Suárez *et al.*, 2021) e, poderíamos agregar, de criação de uma língua própria que permita dizer sobre compartilhar, dar a conhecer e inventar modos de nomear e significar aquilo que se está relatando. Uma experiência que devém reflexão, saber e — em ocasiões — uma forma nova ou original de falar sobre e, portanto, de incidir no mundo educativo, que pode instituir um caminho para o reconhecimento das especificidades da EPJA. Mas, quais especificidades? Na medida em que a DNEP habilita a exploração narrativa da experiência pedagógica por meio de diversas estratégias de escrita, propõe o ensaio criativo da busca da forma mais acertada para falar sobre o vivido, convidando a que o “acertado” se pareça, também, ao

belo, intrigante (Suárez; Dávila, 2022), mas também ao específico dessa experiência. Isto, ainda, no contexto de uma comunidade informada e experiente que lê, comenta, opina, problematiza, sugere e cocria em um processo de atenção mútua (Connelly; Clandinin, 1995), qualificando esse ato de nomear.

Segundo Suárez e Dávila (2022), a linguagem da empresa e a lógica do mercado têm penetrado o território escolar, tentando conquistar o imaginário pedagógico e colonizar as formas de falar sobre a educação, seus sujeitos, objetos, relações e obras. A EPJA não se encontra fora dessas tentativas e cabe abordar quais são as formas de falar sobre essa educação — que não referem uma questão meramente nominal, senão sentidos e projetos político-pedagógicos diferentes — que se encontram em disputa. Um percurso histórico não cabe neste texto, mas ainda vale ressaltar como a linguagem, os discursos e as próprias práticas ligadas, por exemplo, à lógica mercantilista e aos pacotes educativos do “empreendedorismo” se propagam no campo, resultando nos já velhos e conhecidos programas aligeirados para pessoas jovens e adultas que buscam “preparar” as pessoas — entendidas como recursos — para se inserirem rapidamente no chamado mercado de trabalho.

O protagonismo dos/as docentes no estudo dos mundos pedagógicos que habitam, constroem e defendem diariamente com as suas ações e palavras se expressa nos relatos de experiências tornados documentos narrativos que são publicados, colocados em circulação e, assim, mais uma vez, lidos, comentados, apropriados e reinterpretados por uma comunidade educativa ampliada que agora dispõe de formas de dizer e falar sobre a educação e a pedagogia, neste caso, da EPJA, que pode revitalizar o seu campo de significações e o seu horizonte de possibilidades (Suárez; Dávila, 2022). Além disso, considerando o lugar historicamente periférico que a EPJA tem ocupado no mundo acadêmico, na produção de conhecimento em educação e de saberes pedagógicos próprios, a DNEP propõe uma via — narrativa, situada, coletiva, autoral e formativa — não só de explorar as especificidades pedagógicas do

campo, mas sobretudo de transmitir o seu legado educativo imprescindível.

INTERPELAR

Quando falamos em DNEP, poderíamos dizer que a experiência docente é colocada no centro como articuladora de um processo de pesquisa e de formação e, portanto, incorporada enquanto ato de pensamento que tenta fazer visível as suas condições de possibilidade e de realidade. É a insistência da experiência que impulsiona novos processos de documentação narrativa, e é o desenvolvimento do dispositivo que insiste e busca impulsionar novas —ou criativas e inventivas— experiências pedagógicas. A DNEP busca fazer algo com as experiências e as experiências fazem algo com e para a DNEP. A pluralidade de experiências torna os processos de DNEP diversos em uma via que é de interpelação mútua, mas, também, de reciprocidade, como analisamos até agora.

O desenvolvimento de um processo de DNEP com docentes experientes da EPJA no marco de uma pesquisa doutoral nos fala da pluralidade de formas, possibilidades e condições com as quais o dispositivo pode se entrelaçar. Como foi mencionado, tratou-se de um caminho coletivo que teve as suas complexidades particulares por ter sido desenvolvido no marco de um programa de pós-graduação. Assim, os tempos e contratempos não estavam pautados por uma política ou projeto de formação institucionalizado, mas por outras exterioridades e interioridades próprias da dinâmica construída entre quem pesquisa-coordena e os/as educadores/as participantes voluntários. O que impulsionava eles/as? O que os/as fazia insistir no processo?

Em primeiro lugar, sem dúvidas, algo da ordem do desejo, mais do que o convite à formação das suas subjetividades por meio da escrita de relatos. Mas, em segundo lugar, poderíamos dizer que o que os/as fez participar foi a insistência das suas experiências. A insistência das suas experiências em serem contadas.

Trata-se de experiências sobre o início de uma política para a EPJA na cidade; sobre um projeto autogestivo de EPJA que mobilizou política e pedagogicamente o município e seus educadores/as; sobre um processo de formação docente vivenciado; sobre os modos de construção de conhecimento dos/as educandos/as da EPJA; sobre a relação entre a EPJA de uma escola na favela e o seu território; sobre quando os/as educandos/as são pessoas trans que habitam de formas particulares a cidade, entre tantas outras. São experiências que multiplicam as respostas que podemos dar às perguntas em torno do que fazer com elas na DNEP, considerando as suas dimensões estéticas, políticas e históricas, e o que elas fazem com o dispositivo.

Esta pesquisa particular também interpela a dimensão da construção de memória político-pedagógica. Essas experiências têm algo para contar que merece não só ser reconhecido e registrado, como também lembrado e inscrito em um determinado relato histórico, educativo e social, com as suas singularidades, complexidades e contradições. Desta maneira, fundem-se, como sugere Murillo (2015), a ação de educar e a ação de narrar pelo que elas têm em comum: a possibilidade de transmitir experiência. A transmissão, entendida aqui, como a responsabilidade conjunta de construir um espaço-tempo em comum em que se possa legar algo que permita compreender e aprender do passado para interpelar o presente e imaginar — e por que não, narrar — um futuro na e para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

COMENTÁRIOS FINAIS

Neste capítulo buscamos realizar um exercício de reflexão em torno de uma experiência de pesquisa com docentes de amplas trajetórias de trabalho na EPJA da RME-BH, colocando em diálogo as principais premissas epistemológicas e metodológicas que guiaram o estudo, no marco de um processo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, com a Educação de

Pessoas Jovens e Adultas enquanto campo de conhecimento, com a sua própria história, os seus desafios e potencialidades.

Propomos esta abordagem, pois ela permitiu nos aproximarmos ainda mais desta experiência de pesquisa, elaborando modos de nomeá-la, de dizer sobre a sua realização e de desdobramentos, com isso, arriscar a outorgar-lhe alguns sentidos éticos, políticos e pedagógicos pertinentes. Este texto se constituiu, dessa maneira, como um caminho para a afirmação da experiência como núcleo dos processos formativos e de produção de conhecimento em educação.

Com isso, o desafio da formação docente na EPJA se apresentou em uma das suas dimensões centrais: a da sua possibilidade de reafirmar o/a educador/a como sujeito de saber e de poder sobre o seu campo. O plano da experiência configura o vínculo intrínseco entre o sujeito da ação, da produção de conhecimento e da transformação de realidades em que a educação de, para e com pessoas jovens, adultas e idosas faz sentido e pode, assim, passar de ser marginalizada a ser legada e, por isso, desejada, imaginada e narrada.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECADI-MEC/UNESCO, 2006.

ARROYO, M. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BENJAMIN, W. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8º ed. São Paulo: Brasiliense, 2016. p. 129-146.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

CONNELLY, F. M; CLANDININ, J. D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. *In: LARROSA, J. et. al. Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes. 1995.

CONTRERAS, J. D. Tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 15-40, jan./abr. 2016 DOI: <http://dx.doi.org/10.18593/r.v41i1.9259>

DELORY-MOMBERGER, C. Da condição à sociedade biográfica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77147, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77147>

FÁVERO, O.; FREITAS, M. A Educação De Adultos E Jovens E Adultos: Um Olhar Sobre O Passado E O Presente. **Revista Inter Ação**. 36(2), pp. 365-392. 2011. Disponível em <https://doi.org/10.5216/ia.v36i2.16712>. Acesso em: jul. de 2025.

FAZZI, J. L. **Itinerários formativos e curriculares na educação de jovens e adultos**. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, p. 221, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. 51º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

FREITAS, M. F. Q. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 47-62, 2007.

HADDAD, S.; PAIVA, J.; SOARES, L. J. G. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**. vol. 24. Rio de Janeiro. Epub. Oct., 2019.

KURLAT, Marcela. Deudas y desafíos para la formación docente en la modalidad de jóvenes y adultos. *In: Anais*: XI Seminario

Internacional de la Red Estrado, 2016 – ISSN 2219-6854.

Disponível em: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo9/50.pdf Acesso em: 25/05/2025.

MURILLO, G. J. A. Cantos de Experiencia: contar historias, formar maestros. *In*: MURILLO, Gabriel J. A. (org.). **Narrativas de experiencia en educación y Pedagogía de la memoria**. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Facultad de Educación, Universidad de Antioquia: 2015, pp. 173-204.

OLIVEIRA, H. S. **Educação de Jovens e Adultos em espaços religiosos**: escolhas, negociações e conflitos. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

PINEDA, M. C. *et al.* **Pensar la formación de maestros hoy**: una propuesta desde la experiencia pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo. IDEP: Bogotá, 2015. p. 100

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**. Ano XX, nº 68, Dez., 1999.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**: a intriga e a narrativa histórica. Vol 1. São Paulo: Editora WMF, 2010.

SILVA, F. A. O. R. **Tópicos em história recente da EJA**: a formação pela vivência e convivência nos Fóruns Regionais. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

SILVA, F. R. A; SOARES L. J. G. Educação de Jovens e Adultos na esfera municipal em Minas Gerais. **Educ. Pesqui.**, v. 47, e227768, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147227768>

SOARES, L. J. G. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, Ana Paula F. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): Alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.32. nº.04. p. 251-268. Outubro-Dezembro 2016.

SOARES, L. J. G; SILVA, F. R. A. Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas mineiras: relações entre especificidades, atendimento e formação. *In.*: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. **Anais: XIX ENDIPE**, 2018, Salvador. ISSN 2595-8852. Bianual, volume 1, número 40, 2018.

SOARES, L.; SOARES, R. O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas/ Education Policy Analysis Archives**, v. 22, n. 66, p. 1-21, 2014.

SUÁREZ, D. *et. al.* **Documentación narrativa de experiencias pedagógicas**: Una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2021.

SUÁREZ, D. El giro pedagógico en el Currículum, la formación y el oficio de enseñar: experiencias, principios e inspiraciones con investigaciones narrativas en educación. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-24, 2023a. DOI <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e60011>

SUÁREZ, D. La tradición crítica en Educación y reconstrucción de la Pedagogía. *In.*: ELISALDE, R.; AMPUDIA, M. (org.). **Movimientos sociales y educación**: teoría e historia de la educación popular en América Latina. Buenos Aires: Buenos Libros, 2008.

SUÁREZ, D; DÁVILA, P. Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto)biográfica en educación en Argentina. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 08, p. 347-370, maio/ago. 2018.

SUÁREZ, D.; DÁVILA, P. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas en Argentina: un dispositivo de investigación-formación-acción docente. In: **Anais**: XV Congreso Nacional De Investigación Educativa COMIE. Año 4, n. 2, 2019-2020, Publicación bienal editada y publicada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C, Acapulco, 2019.

SUÁREZ, D.; DÁVILA, P. Redes de formación, investigación y pedagogía: documentación narrativa de colectivos docentes junto a la universidad. **Revista da FAEEBA**, [S. l.], v. 31, n. 66, p. 19–30, 2022. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/14252> Acesso em: jul. de 2025.

SUÁREZ, D.; OCHOA, L.; DÁVILA, P. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. **Nodos Y Nudos**, v. 2, n. 17, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.17227/01224328.1228> Acesso em: jul. de 2025.

VACCAREZZA, T. **A docência na educação de pessoas jovens e adultas**: sentidos, experiências e possibilidades. 210 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

VIEIRA, C. M. **Memória, História e Experiência**: Trajetórias de Educadores de Jovens e Adultos no Brasil. 383 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

POLÍTICAS, PRÁTICAS E EPISTEMOLOGIAS DO RECONHECIMENTO DE SABERES: UM ESTADO DO CONHECIMENTO NA EJA

Marinaide Freitas-Ferri
Tássio José da Costa Paiva

INTRODUÇÃO

Este capítulo, tem como objetivo socializar os achados de um estudo, advindo de um desdobramento da pesquisa de mestrado realizada por Paiva (2022), no qual investigou a aplicação da Metodologia de Reconhecimento de Saberes (MRS)¹ no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, Paiva (2022) recorreu às narrativas de sujeitos-egressos de uma experiência formativa vivenciada em uma instituição privada no estado de Alagoas. Os resultados da investigação evidenciaram, por um lado, a possibilidade da MRS de sistematizar e valorizar os saberes construídos na experiência de vida dos educandos; por outro, revelaram as tensões existentes entre o reconhecimento simbólico desses saberes e as exigências burocráticas de certificação escolar.

A referida pesquisa aguçou nossa curiosidade epistemológica a continuar investigando a temática, de modo que foi realizado outro estudo no contexto do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja/UFAL/CNPq), referente a um estado do conhecimento sobre produções acadêmicas que abordam o Reconhecimento de Saberes no Brasil, com ênfase nas políticas, práticas pedagógicas e epistemologias que atravessam a temática, em foco.

¹ Ressaltamos que essa metodologia recebe diferentes nomenclaturas, conforme situaremos no decorrer deste artigo.

A investigação que ora socializamos seus achados, justificou-se, em primeiro lugar, pela escassez de produções sobre o tema do Reconhecimento de Saberes no campo da EJA, no Brasil, visto que Paiva (2022) detectou apenas 3 dissertações e 2 teses sob uma perspectiva crítica. Inferimos que essa escassez decorre do fato de que foi a publicação da Resolução CNE/CEB nº 1/2016, que trata das Diretrizes Operacionais Nacionais para a oferta de cursos de EJA, que abriu espaço para experiências inovadoras, a exemplo das que envolvem o Reconhecimento de Saberes. O levantamento realizado por Paiva (2022), aconteceu quando a referida Resolução tinha apenas seis anos de circulação.

Em segundo lugar, a investigação foi motivada pela importância em compreender os sentidos atribuídos a esse reconhecimento, em um cenário marcado por tensões entre projetos pedagógicos emancipadores e racionalidades neoliberais. Por fim, justifica-se pela contribuição que esse mapeamento pode oferecer a pesquisadores, educadores e gestores comprometidos com práticas educativas que reconheçam os saberes dos sujeitos, não como lacunas a serem preenchidas, mas como expressões legítimas de suas trajetórias históricas e sociais.

Em diálogo com esse movimento investigativo, é oportuno situar o Reconhecimento de Saberes no panorama internacional, posto que diferentes nomenclaturas e dispositivos institucionais refletem as concepções políticas e educacionais de cada país. Segundo relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2018), países como França, Reino Unido e Países Baixos utilizam expressões como Validação de Resultados de Aprendizagem Experienciais (VAE), Recognition of Prior Learning (RPL) e Erkenning van Verworven Competenties (EVC), respectivamente, para designar processos que legitimam saberes construídos fora da escola formal. Esses processos, inseridos no marco das políticas de Reconhecimento, Validação e Acreditação (RVA) da aprendizagem não formal e informal, apresentam formatos diversos, ora fortemente

articulados ao mercado de trabalho, ora buscando integrar a educação formal a práticas sociais e comunitárias.

No Brasil, usualmente, denominamos essa metodologia de Reconhecimento de Saberes, embora ainda careça de normatização² consolidada, observa-se a emergência de práticas institucionais que dialogam com essa agenda internacional, mas se configuram em função de realidades marcadas por desigualdades históricas, exclusão escolar e disputas epistêmicas.

Nessa direção, problematizamos: até que ponto as produções analisadas consideram os saberes dos sujeitos como elementos de ruptura com as estruturas escolares tradicionais e com os processos de desvalorização histórica dos conhecimentos não escolares? Na busca de responder a essa problematização, optamos pela pesquisa qualitativa, do tipo estado do conhecimento, enquanto modalidade de pesquisa bibliográfica, que implica na sistematização de produções em um recorte temporal definido, a fim de identificar tendências, lacunas, recorrências temáticas e abordagens teórico-metodológicas predominantes (Ferreira, 2002, Romanowski; Ens, 2006). Compreendemos que o estado do conhecimento se trata de um movimento analítico e reflexivo em torno da produção científica consolidada, que exige, como apontam Lima e Mioto (2007), uma postura de vigilância epistemológica na construção das categorias interpretativas.

Tendo consciência de que o estado do conhecimento se diferencia do estado da arte por seu caráter analítico mais aprofundado e por adotar um recorte temático e temporal definido, buscamos neste capítulo apresentar não apenas o volume de

² Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu Art. 24, inciso II, preveja a possibilidade de aproveitamento da experiência extraescolar dos alunos por meio de exames de avaliação, esse dispositivo raramente se materializa em práticas efetivas no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na maioria das vezes, os processos de Reconhecimento de Saberes são ignorados ou confundidos com modelos supletivos, baseados na lógica da certificação acelerada, o que evidencia a distância entre a previsão legal e a valorização real das trajetórias formativas vividas fora da escola.

produções existentes sobre o Reconhecimento de Saberes na EJA, mas as direções teóricas, políticas e pedagógicas que têm orientado essas produções. Enquanto o estado da arte tende a apresentar um panorama amplo e descritivo de publicações sobre determinado campo, o estado do conhecimento, como destacam Romanowski e Ens (2006), implica uma leitura sistemática, que identifica tendências, silenciamentos e deslocamentos conceituais, contribuindo, assim, para a qualificação do debate científico.

Tal distinção esclareceu e tornou fundamental a nossa opção pelo estado do conhecimento, dado que permitiu situar criticamente o lugar do Reconhecimento de Saberes na literatura educacional brasileira, enquanto uma prática ainda emergente, mas carregada de potência disruptiva frente aos modelos escolares hegemônicos.

PANORAMA INTERNACIONAL E PERSPECTIVAS CRÍTICAS SOBRE O RECONHECIMENTO DE SABERES

O Reconhecimento, Validação e Acreditação (RVA), como base na aprendizagem ao longo da vida,³ é parte do programa de pesquisa Repensando a Aprendizagem em um Mundo Complexo⁴, coordenado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)⁵, o qual evidencia as ações voltadas para os aspectos de mobilização, legislação, garantias do RVA e interlocução com o mercado de trabalho.

Do ponto de vista da mobilização de sujeitos, o RVA ocorre de diferentes formas, seja por meio de centros ou agências nacionais de especialização, a exemplo de Portugal, Uruguai, República da Coreia; por associações profissionais, como ocorre na África do Sul, países da Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental

³ Título original: *RECOGNITION, VALIDATION and ACCREDITATION (RVA) of youth and adult basic education as a foundation of lifelong learning.*

⁴ Título original: *Rethinking Learning in a Complex World.*

⁵ Título original: United Nation Educational Scientific and Cultural Organization.

(ECOWAS)⁶, Austrália e EUA, bem como pela articulação de autoridades regionais, como ocorre na Índia e Canadá.

No campo legislativo, destacam-se três grupos de países, com diferentes arranjos jurídicos para o RVA, sendo o primeiro com estruturas nacionais, como a Noruega, a Finlândia e a Dinamarca; seguido pelas estruturas menos formais, como a ECOWAS; por fim, os sistemas descentralizados, como os Estados Unidos da América (UNESCO, 2018). Nesse sentido, fica explícito que práticas de RVA também são possíveis sem base legislativa, porém, Boukary (2016) nos alerta sobre a problemática advinda da fragmentação de suas práticas o que apresenta um alto índice de abandono escolar.

No bojo da garantia à validação de saberes experienciais ressaltamos a França com a Validação de Resultados de Aprendizagem Experiencial (VAE)⁷, implantada em 2002, por meio da articulação direta com o mercado de trabalho para jovens pouco qualificados. Esse processo atribui à experiência profissional o mesmo valor que as capacitações/treinamentos e a educação formal para obtenção de certificação. Cabe ressaltar que Canadá e Noruega trazem propostas semelhantes a da França.

Convém destacar, também, os Países Baixos, que articulam o acesso ao RVA à aprovação da inscrição na agência nacional de empregos (Duvekot, 2016). Nos Emirados Árabes, a Carta de Reconhecimento de Aprendizagem Prévia (RPL)⁸ consolida todos os treinamentos, possibilitando um reconhecimento dos resultados dos processos de RVA (Uae, 2016). Na Indonésia, o RVA, então denominado de RPL, é utilizado para conclusão da denominada educação de equivalência (*equivalency education*), bem como adquire função de validação de competências (Hasbi, 2016), e

⁶ Título original: *Economic Community of West African States* (ECOWAS) é composta por 15 países, a saber: Benim, Burkina Faso, Cabo Verde, Costa do Marfim, Gâmbia, Gana, Guiné, Guiné-Bissau, Libéria, Mali, Níger, Nigéria, Senegal, Serra Leoa, Togo.

⁷ Título original: *La Validation des Acquis de l'Expérience* (VAE).

⁸ Título original: *Recognition of Prior Learning* (RPL).

possibilita que os sujeitos sejam capazes de se candidatar a empregos que requeiram requisitos mínimos de qualificação.

Nesse panorama mundial, registramos, igualmente, práticas de Reconhecimento na Espanha, tal como na América Latina, que têm o mesmo objetivo comum: reconhecer as habilidades adquiridas nas experiências de vida e de trabalho.

Singh (2015) chama atenção para a diferença entre os países do Norte e os do Sul do planeta⁹, em relação ao RVA. Nos países do Norte, em especial no continente europeu, a legislação de RVA é comumente integrada em uma estratégia abrangente de aprendizagem ao longo da vida que busca incorporar a aprendizagem não formal e informal em todos os níveis — leia-se educação profissional e ensino superior (Ebner; Oliveira, 2016). Já nos países do Sul, o RVA é voltado para os sujeitos que abandonaram precocemente a escola, estabelecendo-se como uma segunda chance, como ações compensatórias. Assim, suas ações são concentradas na conclusão do que no Brasil se chama de Educação Básica, por meio de esforços para um retorno ao sistema educacional.

No contexto brasileiro, durante o desenvolvimento da pesquisa de Paiva (2022), buscou-se mapear produções acadêmicas que abordassem o Reconhecimento de Saberes — terminologia mais usual no país —, recorrendo à Plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁰. A busca utilizou o descritor “Reconhecimento de Saberes” e foi refinada pelas áreas de Educação, Educação de Adultos, Educação Rural e Educação em Periferias Urbanas, considerando o recorte temporal de 2015 a 2020. Essa investigação resultou na identificação de 27 trabalhos acadêmicos correlatos.

⁹ Ver Giraud (2007) quando discute sobre as diferenças nas formas políticas e sociais sobre a dominação economia do Norte em relação ao Sul, em outras palavras, o Norte desenvolvido e o Sul subdesenvolvido.

¹⁰ Catálogo de Teses e Dissertações, disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Sem se restringir às produções vinculadas à Educação Básica, o processo analítico foi guiado pelo princípio da bricolagem (Kincheloe; Berry, 2007), o que permitiu ampliar a percepção por meio de múltiplos enfoques e epistemologias. Nesse *corpus*, cinco trabalhos — três dissertações e duas teses — foram selecionados por contribuírem de forma substantiva para a formulação teórica e metodológica da pesquisa, por sua relevância crítica e pela diversidade de contextos e abordagens.

Esses cinco achados possibilitaram aprofundar o debate sobre as distintas concepções, usos e tensões em torno do Reconhecimento de Saberes na EJA e em políticas de formação. No âmbito das dissertações, citamos: Silva (2019) que descreve a implantação da Metodologia de Reconhecimento de Saberes (MRS) no Serviço Social da Indústria da Bahia (SESI/BA), demonstrando seu potencial para valorizar as trajetórias de vida dos sujeitos da EJA, ainda que atravessada por exigências institucionais de padronização. Martins (2018), por sua vez, realiza uma análise crítica das políticas de reconhecimento, validação e certificação de saberes, identificando a apropriação do discurso da aprendizagem ao longo da vida por racionalidades neoliberais. Lima (2015), ao investigar a experiência inglesa de certificação profissional, oferece elementos para compreender as disputas entre Estado, empresariado e trabalhadores sobre os dispositivos de reconhecimento.

As teses de Baccin (2018) e Costa (2015) contribuem com a compreensão acerca do Reconhecimento de Saberes em políticas públicas brasileiras: a primeira, ao tratar dos impactos do RSC na carreira docente no ensino técnico; a segunda, ao mapear o percurso de formulação da política pública da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede Certific)¹¹, evidenciando suas bases em modelos europeus e as

¹¹ É uma política pública brasileira voltada ao reconhecimento e certificação de saberes profissionais adquiridos em contextos não escolares. Instituída pela Portaria Interministerial nº 1.082/2009 (MEC/MTE), ela é respaldada por

contradições que emergem na sua implementação. Esses estudos, analisados no interior da pesquisa de Paiva (2022), foram fundamentais para o amadurecimento do referencial crítico que sustentou o estudo à época e neste capítulo, reafirmando a importância de se compreender o Reconhecimento de Saberes como um campo em disputa, atravessado por múltiplas racionalidades e interesses políticos.

CAMINHOS METODOLÓGICOS: ESTADO DO CONHECIMENTO COMO ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO CRÍTICA

Neste capítulo, retomamos o estado do conhecimento com o propósito de enfatizar seu objetivo de sistematizar e analisar a produção acadêmica brasileira sobre o tema do Reconhecimento de Saberes na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio da análise de dissertações e de teses disponíveis na Plataforma CAPES, para tanto, foi ampliado o recorte temporal, que agora compreendendo período de 2016 a 2024. Tal procedimento foi necessário para que fosse possível identificar tendências, recorrências temáticas, lacunas e abordagens teórico-metodológicas que conformam este campo investigativo, conforme orientações de Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006) e Lima e Miotto (2007).

Para a sistematização do *corpus*, adotamos os procedimentos da análise temática, proposto por Bardin (2016), que consiste em identificar, agrupar e interpretar unidades de sentido recorrentes

dispositivos como o Art. 41 da LDB (Lei nº 9.394/1996), que prevê a possibilidade de avaliação e certificação de conhecimentos adquiridos no trabalho, e pela Lei nº 11.892/2008, que atribui aos Institutos Federais o papel de instituições certificadoras. Inspirada em modelos europeus, a Rede visa a atender trabalhadores, jovens e adultos que buscam reconhecimento formal de saberes adquiridos na prática. No entanto, sua implementação tem enfrentado desafios, entre eles a descontinuidade política, o predomínio de lógicas tecnocráticas e a confusão social recorrente com modelos de supletivo. Conforme analisa Costa (2015), esses entraves revelam tensões entre a valorização emancipatória dos saberes da experiência e as exigências de padronização e empregabilidade.

nos textos analisados. Esse procedimento foi articulado a uma perspectiva crítica, orientada pelos pressupostos da epistemologia freiriana (Freire, 2005), que valoriza os saberes dos sujeitos como ponto de partida para a construção do conhecimento, e pelas contribuições das epistemologias do Sul (Santos, 2010), que reivindicam a legitimidade de saberes historicamente marginalizados.

A etapa de levantamento do material empírico consistiu em uma busca sistemática na Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES, realizada entre os meses de abril e maio de 2025. Foram utilizadas combinações da expressão “Educação de Jovens e Adultos” com as seguintes palavras-chave: “Reconhecimento de Saberes”, “Validação de Saberes”, “Certificação de Saberes”, “Educação não formal”, “Experiências formativas” e “Saberes experienciais”.

A busca resultou inicialmente em 272 registros. Ao fazermos a primeira filtragem, identificamos duplicidades, reduzindo o total encontrado, para 224 trabalhos únicos, distribuídos entre 39 teses de doutorado, 93 dissertações de mestrado acadêmico e 92 dissertações de mestrado profissional. A triagem inicial foi feita por meio da leitura dos títulos, selecionando aqueles que apresentavam alinhamento direto com o objeto de estudo. Em seguida, foram analisados os resumos dos trabalhos, organizando-os em três categorias: (a) não relacionado; (b) relacionado; e (c) aprofundar. Nessa etapa, 197 trabalhos foram classificados como não relacionados, 15 como relacionados e 12 como aprofundar.

Dos 12 trabalhos da categoria aprofundar, apenas 10 estavam disponíveis para leitura integral. Desses, foram lidas as introduções e conclusões dos textos em questão, com vistas a considerar a sua pertinência ao *corpus* final. Ao final do processo, constituímos um *corpus* analítico composto por 21 trabalhos, sendo 15 provenientes da triagem “relacionado” e 6 provenientes da categoria “aprofundar”.

Adicionalmente, foi realizada uma triagem complementar por meio das referências bibliográficas utilizadas por Paiva (2022), com

o intuito de constatar a existência de trabalhos que, embora não identificados na Plataforma CAPES — por falhas na indexação ou ausência de descritores específicos— tratassem diretamente do tema. Essa busca resultou na incorporação de 3 trabalhos, elevando o número total para 24 pesquisas inicialmente mapeadas. Este dado evidencia a importância de realização de triagem complementar no levantamento do *corpus*, em função de limitações do sistema de indexação da plataforma citada.

Para a seleção final, procedeu-se à delimitação conceitual do que se compreende como Reconhecimento de Saberes, com base nos trabalhos de Alcoforado (2015)¹² e Paiva (2022). O Reconhecimento de Saberes é compreendido como um processo pedagógico e político de legitimação dos conhecimentos adquiridos fora da escola formal, pautado na valorização das trajetórias de vida e na superação da lógica conteudista da certificação escolar.

O Reconhecimento de Saberes envolve práticas que articulam escuta, reflexão crítica, mediação docente e instrumentos como portfólios, entrevistas formativas e processos avaliativos dialogados. Com base nesse marco conceitual, foi realizado um segundo filtro interpretativo dos 24 trabalhos inicialmente mapeados, resultando em um *corpus* de 9 estudos — 8 dissertações (3 de mestrado acadêmico e 5 de mestrado profissional) e 1 tese de doutorado — que abordam de forma crítica e substantiva práticas, políticas e epistemologias relacionadas ao Reconhecimento de Saberes no contexto da EJA.

Na sequência, realizamos uma análise quantitativa descritiva desse *corpus* final, considerando três dimensões: (a) tipo de trabalho acadêmico; (b) instituição de origem; e (c) região geográfica.

Diante dessa caracterização quantitativa inicial, passamos à descrição individual dos 9 trabalhos selecionados, de forma a evidenciar suas contribuições específicas para o campo do

¹² O autor português adota expressão Reconhecimento, validação e certificação de saberes.

Reconhecimento de Saberes na EJA. Cada pesquisa é apresentada com informações sobre autoria, ano, titulação e instituição, com o objetivo de contextualizar as escolhas teórico-metodológicas e os enfoques temáticos que fundamentam a categorização analítica empreendida.

Quadro 1 — Trabalhos selecionados (CAPES)

Autor	Título	Ano	Instituição	Categoria
CAMARGO, Nívia Moreira De	A escola e o trabalho: reconhecendo, validando e certificando saberes adquiridos na experiência de vida	2023	UFPR	Doutorado em Educação
DELFINO, Lais Pavani	Reconhecimento de saberes: contribuições no processo ensino/aprendizagem de matemática na EJA Profissionalizante do Ensino Médio	2023	UNIVC	Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação
LEITE, Lais Leão Sampaio	As tecnologias digitais de informação e comunicação na Educação de Jovens e Adultos: um estudo da metodologia de reconhecimento de saberes do SESI	2023	UNEB	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
MARTINS, Carlos Eduardo	Reconhecimento, validação e certificação de saberes: um estudo crítico de políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos	2018	UFSC	Mestrado em Educação
PAIVA, Tássio José Da Costa	Políticas do SESI/AL em Educação de Jovens e Adultos: as narrativas dos sujeitos- egressos da experiência com a Metodologia de Reconhecimento de Saberes	2022	UFAL	Mestrado em Educação

Autor	Título	Ano	Instituição	Categoria
ROSA, Stela Márcia Moreira	Reconhecimento de saberes no Programa Mulheres Mil: entre a colonialidade do poder e de gênero	2016	UFSC	Mestrado em Educação
SILVA, Fernanda Brito Da	O caminho se faz caminhando: a implantação da metodologia de reconhecimento e validação de saberes no SESI Bahia	2019	UNEB	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
SOUZA, Jorlania Carolina Cândido De	Convergências entre a etnomatemática e a metodologia de reconhecimento de saberes: potencializar identidades negras	2021	UNEB	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
SPERANDIO, Giordana Dos Santos	Política de reconhecimento e certificação de saberes: um estudo de viabilidade no Instituto Federal do Espírito Santo	2024	IFES	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

O Quadro ora apresentado mostrou que a maioria das produções provém do Nordeste (4 trabalhos, oriundos da UNEB e UFAL), seguido pela região Sul (3 trabalhos, da UFSC e UFPR) e Sudeste (2 trabalhos, do IFES e UNIVC). Dentre as instituições, destacam-se a UNEB, com três produções, e a UFSC, com duas.

Como enfatizamos, anteriormente a análise empreendida neste artigo foi apoiada nos princípios da análise de conteúdo, mais especificamente pela vertente temática proposta por Bardin (2016), que consiste em identificar, classificar e interpretar os temas recorrentes nos documentos analisados. Este método busca captar os sentidos implícitos nos textos, ultrapassando a sua superfície discursiva.

Essa abordagem foi articulada aos pressupostos da epistemologia crítica, conforme propostos por Freire (2005) e Santos (2010), que compreendem o conhecimento como prática social situada, histórica e politicamente implicada. A epistemologia crítica assume que todo ato de conhecer é também um ato de intervir no mundo, portanto, deve estar comprometido com a emancipação dos sujeitos e com a transformação das estruturas opressoras.

Além disso, o processo analítico dialogou com as pedagogias contra-hegemônicas (Freire, 2005), que valorizam os saberes populares, a experiência vivida e a cultura dos grupos marginalizados como fundamentos legítimos da prática educativa, em contraposição à lógica dominante centrada na homogeneização e na racionalidade técnico-instrumental.

Concordamos com Lima. L. (2016), ao afirmar que a educação permanente, originalmente orientada por valores de emancipação e transformação social, foi progressivamente esvaziada de sua dimensão política, tornando-se um discurso legitimador da lógica do capital humano, da produtividade e da adaptação contínua ao mercado de trabalho. Nesse sentido, o Reconhecimento de Saberes pode ser compreendido como parte dessa disputa entre uma educação comprometida com os sujeitos históricos e outra orientada por demandas econômicas.

EIXOS CRÍTICOS DE ANÁLISE: DISPUTAS EM TORNO DO RECONHECIMENTO DE SABERES NA EJA

Esta etapa de categorização analítica, orientada por uma abordagem qualitativa de base crítica, teve como propósito interpretar os sentidos atribuídos ao Reconhecimento de Saberes nas produções selecionadas, compreendendo-as como expressões de disputas epistemológicas e políticas no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Apoiado pela análise temática (Bardin, 2016) e pelos pressupostos da epistemologia crítica (Freire, 2005; Santos, 2010), buscamos captar não apenas os conteúdos explícitos

dos textos, como também os sentidos implícitos que atravessam as práticas e os discursos analisados.

A leitura densa (Geertz, 1989) do *corpus* permitiu a identificação de três eixos analíticos, entendidos não como categorias fixas, mas como campos de tensão e de diálogo que evidenciam diferentes formas de conceber, tensionar e operacionalizar o Reconhecimento de Saberes na EJA. Cada eixo expressa embates teóricos, políticos e pedagógicos, oferecendo pistas sobre os horizontes possíveis para uma educação comprometida com a justiça cognitiva e social.

EIXO 1 – DE POLÍTICAS A PARADOXOS: DISPUTAS NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DO RECONHECIMENTO DE SABERES

Os trabalhos agrupados neste eixo compartilham a preocupação em compreender como o Reconhecimento de Saberes (RS) se materializa em políticas educacionais e programas institucionais, tensionando projetos pedagógicos e racionalidades burocráticas. Esses estudos, que seguem, embora distintos em seus objetos empíricos, convergem ao evidenciar que o RS, quando institucionalizado, insere-se em um campo de disputa entre finalidades emancipatórias — que buscam legitimar os saberes de sujeitos historicamente excluídos e racionalidades gerencialistas — que subordinam o reconhecimento a metas de certificação, empregabilidade e eficiência. São eles:

- Martins (2018) oferece uma crítica à apropriação neoliberal do conceito de aprendizagem ao longo da vida, mostrando como a certificação de saberes pode ser cooptada por interesses tecnocráticos, esvaziando seu potencial transformador.

- Silva (2019) e Paiva (2022) abordam a implantação da Metodologia de Reconhecimento de Saberes (MRS) no Serviço Social da Indústria (SESI), destacando tanto os avanços quanto as limitações da experiência institucional. Mostram como a MRS

busca valorizar os saberes populares, mas também enfrenta pressões por padronização e rendimento.

- Sperandio (2024) analisa a proposta do sistema Re-Saber no IFES, demonstrando os dilemas para sua viabilização, especialmente no que diz respeito à sua institucionalização em um contexto que demanda evidências de eficácia.

- Camargo (2023), por sua vez, centra-se na relação entre escola e trabalho, abordando a validação de saberes experienciais como possibilidade de reconhecimento de trajetórias formativas, sem reduzir tais processos a meras exigências do mercado.

Todos esses estudos revelam que, apesar dos avanços institucionais em reconhecer saberes construídos fora da escola, há uma tendência à normatização e ao controle avaliativo, o que pode limitar o caráter dialógico e emancipador do RS. Assim, o eixo destaca o paradoxo entre reconhecimento e regulação: quanto mais se formaliza o reconhecimento, maior o risco de deslegitimar os saberes que se pretende valorizar. Ao mesmo tempo, esses trabalhos apontam caminhos para a ressignificação das práticas institucionais, desde que pautadas em uma pedagogia crítica, na escuta ativa e na mediação cultural.

EIXO 2 — PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO RESISTÊNCIA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA EJA

Este eixo reúne produções que abordam o Reconhecimento de Saberes como prática pedagógica situada, centrada na valorização das experiências de vida dos sujeitos da EJA. Os estudos enfatizam metodologias que promovem escuta ativa, uso de portfólios, narrativas autobiográficas e articulações com saberes culturais, tecnológicos e disciplinares, especialmente no campo da matemática e das tecnologias digitais. Essas práticas revelam o potencial contra-hegemônico do Reconhecimento de Saberes como instrumento de descolonização curricular e de valorização dos saberes historicamente marginalizados. Vejamos:

•Delfino (2023) discute o uso do Reconhecimento de Saberes no ensino de matemática na EJA, demonstrando como práticas pedagógicas que partem da vivência dos sujeitos podem fortalecer o processo de ensino-aprendizagem e romper com abordagens conteudistas.

•Leite (2023) analisa o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na Metodologia de Reconhecimento de Saberes do SESI, evidenciando como os recursos tecnológicos podem ampliar os espaços de expressão e escuta na EJA, ao mesmo tempo em que desafiam docentes e instituições a repensarem suas práticas pedagógicas.

•Souza (2021) articula o Reconhecimento de Saberes à Etnomatemática e à valorização das identidades negras, ao investigar a cultura das tranças como prática de saber na EJA. Sua pesquisa oferece uma abordagem interseccional que integra práticas pedagógicas e afirmação cultural, desafiando epistemes coloniais no campo da educação matemática.

•Paiva (2022), embora também vinculado ao debate institucional, insere-se neste eixo ao mobilizar as narrativas de sujeitos-egressos da EJA como recurso metodológico e pedagógico. Sua pesquisa evidencia como a escuta e a mediação docente, no contexto da Metodologia de Reconhecimento de Saberes (MRS), possibilitam a valorização dos saberes construídos fora da escola e contribuem para a formação de sujeitos autônomos e críticos.

Essas experiências revelam que o Reconhecimento de Saberes, quando assumido como prática pedagógica crítica, não apenas desloca os centros tradicionais do conhecimento escolar, como também reconhecem os sujeitos da EJA suas especificidades como *praticantespensantes* de suas próprias trajetórias pessoais e profissionais. Ao incorporar vozes, histórias e práticas invisibilizadas, esses trabalhos desafiam os currículos prescritos e

ampliam os horizontes de possibilidade da educação, tensionando os limites entre o ensinar e o aprender, o formal e o experiencial, o técnico e o ético.

EIXO 3 — RECONHECER PARA EXISTIR: INTERSECCIONALIDADES E JUSTIÇA EPISTÊMICA NA EJA

Este eixo focaliza os trabalhos que tensionam o Reconhecimento de Saberes (RS) com base nas interseccionalidades de gênero, raça, classe e território, problematizando as formas como esses marcadores sociais incidem sobre as práticas e políticas de validação de saberes. São estudos que se afastam de uma leitura tecnicista do RS e apostam em epistemologias insurgentes, especialmente as decoloniais e feministas negras, como fundamentos teóricos e políticos de uma educação comprometida com a justiça epistêmica (Santos, 2010).

•Rosa (2016) discute a implantação do Programa Mulheres Mil sob a ótica do Reconhecimento de Saberes, evidenciando como as estruturas institucionais reproduzem colonialidades do poder e de gênero. Ao investigar as trajetórias de mulheres negras e pobres inseridas no programa, a autora denuncia as violências simbólicas e materiais que persistem nas formas escolares de validação, ao mesmo tempo em que aponta para práticas de resistência e de reinvenção educativa. Seu estudo é atravessado pelas contribuições das pedagogias decoloniais e pela valorização das epistemologias negras e feministas.

•Souza (2021), por sua vez, articula a etnomatemática à Metodologia de Reconhecimento de Saberes (MRS) por meio da cultura das tranças, enfatizando a potência educativa das práticas culturais afro-brasileiras na formação de identidades negras na EJA. A autora propõe um deslocamento das lógicas eurocêntricas de ensino da matemática para uma perspectiva

enraizada na vida dos sujeitos, que legitima os saberes ancestrais como formas válidas e potentes de conhecimento. Sua abordagem, interseccionando raça, estética, saber e educação, contribui decisivamente para ampliar os horizontes do RS como instrumento de emancipação.

Ambas as produções reafirmam a centralidade da justiça epistêmica como horizonte do Reconhecimento de Saberes, ao recusarem a neutralidade dos processos de certificação e evidenciarem como esses processos operam, muitas vezes, a exclusão de saberes racializados e feminilizados. Ao invés de buscar a equivalência entre saberes populares e acadêmicos, propõem o deslocamento do centro epistemológico da escola, incorporando narrativas, estéticas e lógicas oriundas das margens.

A análise dos três eixos evidenciou que o Reconhecimento de Saberes, longe de ser uma prática neutra ou meramente técnica, constitui um campo de disputa simbólica e política no interior da EJA. Seja no enfrentamento das normatizações institucionais, na invenção de práticas pedagógicas situadas, ou na denúncia das exclusões que marcam a história escolar brasileira, as produções analisadas reiteram que reconhecer saberes é também reconhecer sujeitos, trajetórias e territórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo apresenta um desdobramento da pesquisa de mestrado de Paiva (2022), que investigou a aplicação da Metodologia de Reconhecimento de Saberes (MRS) no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio das narrativas de sujeitos-egressos de uma experiência formativa promovida por uma instituição privada no estado de Alagoas. Os achados dessa pesquisa evidenciaram tanto o potencial da MRS na valorização de saberes experienciais quanto as tensões entre reconhecimento simbólico e certificação escolar, ao tempo que aguçou o interesse de continuar nesse movimento de investigar acerca do tema.

Esse movimento investigativo concretizou-se no interior do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja/UFAL/CNPq), por meio da realização de um estado do conhecimento sobre a produção acadêmica brasileira referente ao Reconhecimento de Saberes na EJA. Com esse novo estudo, buscamos identificar e analisar dissertações e teses publicadas entre 2016 e 2024, com o intuito de compreender as abordagens teóricas, políticas e pedagógicas que têm moldado este campo emergente de investigação. A análise possibilitou mapear tendências, lacunas e perspectivas críticas que atravessam as práticas e concepções sobre o Reconhecimento de Saberes, reafirmando a urgência de sua consolidação como horizonte político-pedagógico na EJA.

As produções analisadas sugerem que, embora o Reconhecimento de Saberes venha sendo incluído em políticas e práticas pedagógicas, sua operacionalização ainda encontra barreiras estruturais, como a lógica de padronização avaliativa e a subordinação às demandas do mercado de trabalho. Em contrapartida, algumas experiências revelaram táticas de resistência pedagógica, com foco na escuta dos sujeitos, na valorização das narrativas de vida e na articulação com saberes populares, raciais e de gênero.

O mapeamento evidenciou que, no recorte temporal de 2016 a 2024, a produção acadêmica sobre o Reconhecimento de Saberes na EJA ainda é incipiente: foram identificadas apenas 8 dissertações — sendo 5 vinculadas a programas de mestrado profissional e 3 a programas acadêmicos — e uma tese de doutorado. Essas produções estão distribuídas majoritariamente nas regiões Nordeste (com destaque para a UNEB e a UFAL), Sul (UFSC e UFPR) e Sudeste (IFES e UNIVC), revelando uma concentração regional que também aponta para desigualdades no investimento e na visibilidade da temática nos diferentes contextos federativos.

Ao longo do processo de análise, tensionamos os sentidos do Reconhecimento de Saberes como prática contra-hegemônica, ao confrontar a lógica escolar tradicional — centrada na

homogeneização curricular e na exclusão dos saberes não escolares, alinhando à perspectiva freiriana de educação como prática da liberdade e a um horizonte político-pedagógico comprometido com a justiça cognitiva e social.

Por fim, os resultados demonstram que reconhecer saberes é, acima de tudo, reconhecer sujeitos — suas histórias, territórios, estéticas e lógicas. Reposicionar os sujeitos da EJA não é apenas um ato de justiça social, mas uma exigência epistemológica que convoca a escola a se reinventar frente à diversidade de experiências que compõem o tecido social brasileiro. Consolidar o Reconhecimento de Saberes como política e prática educativa implica fortalecer uma pedagogia que escute, legitime e amplifique as vozes historicamente silenciadas — uma pedagogia, enfim, que reconheça para transformar.

REFERÊNCIAS

ALCOFORADO, L. M. Reconhecimento, validação e certificação de saberes experienciais: desafios para a formação continuada e as relações de trabalho. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 13–30, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9370>. Acesso em: 1 jun. 2025.

BACCIN, E. V. C. **Reconhecimento de saberes e competências no ensino básico técnico e tecnológico**: impactos sobre a carreira e o trabalho docente' 08/03/2018 294 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU UFSC.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOUKARY, H. Policies and practices on RPL in basic youth and adult education in the Economic Community of West African States (ECOWAS). **Paper presented at the UNESCO/UII expert**

meeting on RVA for basic youth and adult education, Hamburg, Germany, June 23–24, 2016.

CAMARGO, N. M. **A escola e o trabalho**: reconhecendo, validando e certificando saberes adquiridos na experiência de vida. 2023. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://acervo.digital.ufpr.br/handle/1884/83510>. Acesso em: 11 jul. 2025

COSTA, R. C. D. **Rede CERTIFIC**: percursos e percalços na formulação da política de reconhecimento e certificação de saberes dos trabalhadores. 2015. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/131023>. Acesso em: 11 jul. 2025

DELFINO, L. P. **Reconhecimento de saberes**: contribuições no processo ensino/aprendizagem de matemática na EJA profissionalizante do ensino médio. 2023. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus, 2023. Biblioteca depositária: Biblioteca da UNIVC. Disponível em: <https://dialogocom.com.br/wp-content/uploads/2023/09/Ebook-Lais-1.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2025

DUVEKOT, R.C. L. W. **Een studie van EVC en gepersonaliseerd leren**. Proefschrift [Valuing Learning. A study of VPL and personalised learning. Thesis]. Houten, CL3S, 2016.

EBNER, G.; OLIVEIRA, S. **Action plan for validation in Europe**. Brussels, EAEA, 2016.

FERREIRA, N. S. C. As pesquisas denominadas “estado do conhecimento”. In: GATTI, B. A. **Em busca de uma base empírica para a organização do conhecimento educacional**. Brasília: CAPES, 2002. p. 11-20.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HASBI, M. **Policies and practices on RPL in basic youth and adult education in Indonesia**. Paper presented at the UNESCO/UIL expert meeting on RVA for basic youth and adult education, Hamburg, Germany, June 23–24, 2016.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LEITE, L. L. S. **As tecnologias digitais de informação e comunicação na educação de jovens e adultos: um estudo da metodologia de reconhecimento de saberes do SESI**. 2023. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023. Biblioteca depositária: Biblioteca Central da UNEB – Biblioteca Prof. Edivaldo Machado Boaventura.

LIMA, L. Revisitação gelpiana da educação permanente: ambiguidades e erosão política de um conceito. **Investigar em Educação**, v. 2, n. 5, p. 53-71, 2016.

LIMA, N. V. **Reconhecimento de saberes do trabalho e certificação profissional: a experiência da Inglaterra**. 2015. 290 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-A3HF2L>. Acesso em: 2 nov. 2021

LIMA, T. L. P.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MARTINS, C. E. **Reconhecimento, validação e certificação de saberes: um estudo crítico de políticas e práticas na educação de jovens e adultos**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,

Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198106>. Acesso em: 11 jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO).

Recognition, validation and accreditation of non-formal and informal learning in Unesco Member States. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2018.

PAIVA, T. J. C. **Políticas do SESI/AL em educação de adultos e de jovens e adultos:** as narrativas dos sujeitos-egressos da experiência com a Metodologia de Reconhecimento de Saberes. 2022. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/9804>. Acesso em: 11 jul. 2025

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROSA, S. M. M. **Reconhecimento de saberes no programa mulheres mil:** entre a colonialidade do poder e de gênero' 08/08/2016 287 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU UFSC.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S; MENESES, M P (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SILVA, F. B. **O caminho se faz caminhando:** a implantação da metodologia de reconhecimento e validação de saberes no SESI Bahia. 2019. 201 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019. Biblioteca depositária: Biblioteca Central da UNEB – Biblioteca Prof. Edivaldo Machado Boaventura.

SINGH, M. **Global perspectives on recognising non-formal and informal learning: Why recognition matters.** Heidelberg, Springer, 2015.

SOUZA, J. C. C. **Convergências entre a etnomatemática e a metodologia de reconhecimento de saberes: potencializar identidades negras.** (A cultura das tranças para além da estética na educação de jovens e adultos). 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: http://cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2021/08/VERSAO-FINAL-JORLANIA-CAROLINA_compressed.pdf. Acesso em: 11 jul. 2025.

SPERANDIO, G. S. **Política de reconhecimento e certificação de saberes: um estudo de viabilidade no Instituto Federal do Espírito Santo.** 2024. 222 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/5526>. Acesso em: 11 jul. 2025.

UNITED ARAB EMIRATES (UAE). **Country grid of the United Arab Emirates for the UNESCO review on RVA for basic youth and adult education.** Unpublished, 2016.

A EDUCAÇÃO NO CÁRCERE NA AMÉRICA LATINA A PARTIR DO OLHAR LEGISLATIVO DO BRASIL E DO CHILE

Glauber César Cruz Custódio¹

Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva²

INTRODUÇÃO

A educação no cárcere se fundamenta nas lutas pelos direitos humanos e sociais com base no fato de que a educação é basilar para a conquista de outros direitos. A educação como direito humano se manifesta de duas maneiras: pelas normativas, quando afirma a igualdade perante a lei, e pela efetivação no real, na medida em que operam a partir das ações do Estado (Haddad, 2006). Consolidar a educação como direito humano na ordem contemporânea tem sido um desafio, ainda mais nos espaços de restrição e de privação de liberdade, interesse neste ensaio³. Diante das políticas educacionais, as pessoas em situação de liberdade privada têm sido esquecidas de que são sujeitos de direitos e não mercadorias do sistema neoliberal, concepções distinguidas pelas formas de gerir o cárcere na criminologia atual. Convivem, *pari passu*, o paradigma coercitivo tradicional baseado na custódia punitiva e na austera reclusão do delinquente, e o crítico, com foco na reclusão humanizadora do sujeito para o convívio social (Julião; Paiva, 2015).

A partir do olhar legislativo da educação no cárcere na América Latina, desenvolvem-se aqui retratos da exclusão social, o

¹ Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

² Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

³ Parte de um estudo maior disponível em CUSTÓDIO, G. C. C. **A educação física em “celas de aula”**: possibilidades e desafios de professores iniciantes atuantes em unidades prisionais. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018.

direito à educação e o recorte dos dispositivos legais no Brasil e no Chile. Os dois países coincidem quanto ao fato de encarcerar excluídos de direitos sociais básicos, como o direito à educação, afinal “a perda momentânea do direito à liberdade de movimento não leva à perda dos demais direitos, entre eles o direito à educação” (De Maeyer, 2011, p. 47).

RETRATOS DA EXCLUSÃO SOCIAL NA AMÉRICA LATINA

Estima-se que, na América Latina, 1 milhão e 400 mil pessoas encontram-se em situação de privação de liberdade (Vilalta; Fondevila, 2019), tendo o Brasil como o país com a maior população carcerária dos países latino-americanos. Em conformidade com um levantamento realizado em 2022 pelo Departamento Penitenciário Nacional, a população carcerária no Brasil era de 661.915, revelando um aumento na taxa de encarceramento no país em comparação ao ano de 2014, que apresentava aproximadamente 40 mil encarcerados a menos. Além disso, leva-se em consideração que, segundo o levantamento do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE (2022), a população do Brasil é de 203.062.512, com um percentual de 326 pessoas privadas de liberdade para cada 100 mil habitantes. Por sua vez, em conformidade com o Institute for Crime & Justice Policy Research (2025), o Chile abriga, atualmente, 60.888 pessoas em situação de privação de liberdade de uma população total do país de 19.120.000 milhões de pessoas (INE, 2025), o que equivale a um percentual de 318 presos para cada 100 mil habitantes.

No que se refere à escolarização, parte expressiva das pessoas privadas de liberdade possui baixo nível de escolaridade, ou seja, 70% da população carcerária no Brasil não completou o Ensino Fundamental (Vieira, 2013). Diante desses dados, Vieira (2013, p. 94) chama atenção ao fato de que

[é] preciso conhecer os números que aludem ao sistema prisional brasileiro, ou seja, número e perfil dos encarcerados, visto que

entendemos serem esses dados significativos para, além de justificar a importância dos estudos sobre a prisão e a educação prisional, atestarem a necessidade de esforços de todos nós, cidadãos brasileiros, a fim de transformarmos, sem utopias, a realidade de muitos sujeitos privados de liberdade.

Ao citar dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Bulnes *et al.* (2017) destacam a baixa escolaridade dos sujeitos em situação de privação de liberdade no Chile, na medida em que 14% concluíram o Ensino Médio, em comparação com 54,3% da população em geral, e que 7,3% dos encarcerados são analfabetos. Os dados chamam a atenção, pois revelam a vulnerabilidade da população em situação de privação de liberdade, sublinhando a importância da educação enquanto ato transformador (Freire, 2021).

A educação no cárcere é fundamental nos processos de reintegração e reinserção social. O termo reinserção social é compreendido aqui, de acordo com Sanches e Vecchia (2018, p. 5), “como uma ação complexa que envolve o resgate da autonomia e valorização das capacidades individuais em prol da coletividade. O termo reintegração social também é usado, mas como sinônimo de reinserção social”. Pensar em “reintegração social requer a abertura de um processo de comunicação e interação entre a prisão e a sociedade, no qual os cidadãos reclusos se reconheçam na sociedade e esta, por sua vez, se reconheça na prisão” (Baratta, 2004, p. 3), alcançando o que Corrêa (2022, p. 345) descreve como “via de mão dupla”, ou seja, a reintegração do recluso, das instituições e do sistema prisional.

Como complemento ao trabalho feito anteriormente (Custódio, 2018), no que se refere à revisão do panorama da legislação brasileira, busca-se incorporar elementos de uma perspectiva comparada entre países da América Latina, com vistas a uma contextualização mais ampla dos marcos legais que normatizam a educação em prisões, fornecendo elementos para compreender estratégias de garantia de um direito humano

essencial e indispensável. Almeja-se, também, contribuir com os debates e a formulação de políticas que reconheçam a educação como dimensão fundamental para o processo de socialização na saída das pessoas da privação de liberdade.

O DIREITO À EDUCAÇÃO NO TRANSCORRER HISTÓRICO

O debate e a compreensão sobre o direito à educação têm ganhado destaque na discussão atual no que se refere a sua relação com o crescimento econômico das sociedades, assim como por se constituir em um elemento essencial na redução das desigualdades sociais, sendo, por isso, um dos direitos sociais mais importantes. Dessa forma, é necessário compreender contextos históricos que no passado marcaram – e ainda marcam – avanços significativos em direção à humanização nas prisões, considerando o direito à educação como uma dessas dimensões permanentes e sempre atuais (Cury, 2002).

Em primeiro lugar, é preciso destacar o que vêm a ser os direitos sociais, que correspondem, essencialmente, às necessidades humanas fundamentais, com destaque para o direito à educação, à saúde, à habitação e à alimentação (Duarte, 2010). A construção da ideia de direitos, de acordo com Marshall (1967), existe desde o século XVIII na Europa, contudo, os direitos sociais surgem somente no século XX. Ao hierarquizar a conquista dos direitos, Marshall as coloca temporalmente: direitos civis no século XVIII, direitos políticos no século XIX e, no século seguinte, os sociais. O autor destaca que o desenvolvimento dos direitos sociais foi lento, limitando-se a garantias mínimas e, inicialmente, sem integrar o conceito de cidadania. Assim, Marshall (1967, p. 75) enfatiza que os direitos sociais

[q]uase que desapareceram no século XVIII e princípio do XIX. O ressurgimento destes começou com o desenvolvimento da educação primária pública, mas não foi senão no século XX que eles atingiram um plano de igualdade com os outros dois elementos da cidadania.

Conforme Marshall (1967), um fator importante para o avanço dos direitos sociais foi a criação do sistema público de ensino primário ao longo do século XIX, o que representou um passo inicial e determinante para a consolidação dos direitos sociais da cidadania no século XX. Complementando essa ideia, Cury (2014, p. 18) relata que “não só lutaram pela escola primária gratuita e obrigatória como também pela sua extensão a níveis mais elevados”.

Partindo do princípio de que a educação é essencial para a construção da cidadania, Cury (2014) realça que, no Brasil, há muito tempo se busca fazer com que as escolas formais ofereçam, além do ensino cognitivo, uma formação voltada para a cidadania. A esse respeito, Marshall (1967, p. 73) sobreleva que o direito à educação deve ser compreendido como “um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva”. A partir disso, é possível compreender que a educação traria para o sujeito a sua cidadania, no que tange ao acesso ao ensino público e gratuito, assim como a sua participação nos diferentes contextos, o que caracteriza, para a sociedade, democratização e também autonomia (Sobral, 2001). Marshall (1967, p. 73) ainda agrega, descrevendo que

[a] educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação.

No cenário chileno, segundo Galaz Ruiz e Arancibia Herrera (2021), o reconhecimento da condição de cidadão no país tem sido pauta de interesse do Estado chileno desde sua constituição como república, apesar de que a preocupação com a educação só tenha se concretizado com o enfraquecimento de sua estrutura oligárquica e a consolidação de seu caráter liberal. Citando Serrano, Ponce de León e Rengifo (2012), os autores supracitados afirmam que essas iniciativas de reconfiguração do sistema escolar chileno visam

fortalecer sua identidade com o projeto de Estado-nação em um contexto marcado pela exclusão social contínua no qual a educação cidadã assumiu diversos aspectos curriculares a partir das primeiras décadas do século XX (Galaz Ruiz; Arancibia Herrera, 2021). Os autores indicam o direito à educação como uma questão incontestável e, nesta circunstância, é importante reconhecer que a única situação em que o Estado deve exercer sua função coercitiva, para alcançar seu propósito, é quando obriga o indivíduo a frequentar a escola.

Para garantir o reconhecimento desse direito, diversas declarações, tratados e pactos internacionais estabeleceram a educação como um direito inalienável a todas as pessoas. Entre esses documentos, destacam-se:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos, que, no dia 10 de dezembro de 1948, foi aprovada e proclamada, reconhece, em seu artigo 26º, que “todo ser humano tem direito à educação”;

- Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, adotado pela Resolução n. 2.200-A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966;

- Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento que foi adotada pela Resolução n. 41/128 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 4 de dezembro de 1986;

- Declaração Mundial sobre Educação para Todos que foi apresentada em 1990 na Conferência Mundial que ocorreu em Jomtien na Tailândia;

- Declaração e Programa de Ação de Viena que foi adotada pela Conferência Mundial dos Direitos Humanos em 25 de junho de 1993;

- Declaração de Pequim que foi proferida no ano de 1995.

As normativas realçam a necessidade de assegurar a igualdade de acesso e igualdade de tratamento na educação, sem distinção e o direito de todos os seres humanos à educação. Além desses, outros documentos, no âmbito do continente americano, ratificam os pactos e as declarações já produzidos. O Protocolo de San Salvador no ano de 1988, por exemplo, que se constitui como um adicional à

Convenção Americana sobre Direitos Humanos, reafirmou os propósitos de estabelecer neste continente, o respeito aos direitos essenciais do ser humano e o direito de todo indivíduo à educação.

No Chile, no século XIX, a “Constitución Política de la República de Chile”, de 1833, menciona o dever do Estado em relação à educação pública, declarando, em seu capítulo XI, que a educação pública é uma preocupação prioritária do Governo (Chile, 1833). Posteriormente, La Constitución de 1925 reforça os apontamentos da Constituição de 1833, realçando, em seu artigo 10, que “[l]a educación pública es una atención preferente del Estado. La educación primaria es obligatoria” (Chile, 1925, p. 17). Ademais, a Constitución Política de la República de Chile, ainda em vigor, mas que passou por diferentes modificações em seu texto original, em seu inciso 10º, Art. 19, que retrata o direito à educação, realça que “[l]a educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población” (Chile, 1980).

Esses documentos constitucionais do Chile, num transcorrer histórico, apontam para a relevância conferida ao direito à educação, ao eleger o ensino básico e médio como deveres da federação, e evidenciam que a lei chilena reconheceu a importância do Estado na garantia do acesso educacional para todos. A Lei Geral da Educação do Chile, Lei 20.370/ 2009 (Chile, 2009) ratifica esses princípios constitucionais supracitados, destacando a educação como um direito de todos, cabendo ao Estado oferecer ensino gratuito.

Segundo Barrientos e Ilabaca (2016), historicamente, a educação pública do Chile teve grande importância para o desenvolvimento social, intelectual e político do país, tendo entre as ações prioritárias do Estado chileno a consolidação de um sistema educacional público-estatal. Contudo, os referidos autores reconhecem que o Estado não era o único responsável pela oferta de educação para a sociedade do país, também tinha as escolas instituídas por padres e congregações missionárias. Os autores ainda destacam que;

Durante esta primera mitad del siglo XIX surge una preocupación por la educación del pueblo por parte de las élites dirigentes. Entre 1813 y 1830 se firmaron las primeras Constituciones de la República y se fundó el Instituto Nacional –“primer foco de luz de la nación”– para educar a la élite dirigente (Barrientos; Ilabaca, 2016, p. 100).

Nesse período, em conformidade com os autores, as elites dominantes passaram a se preocupar cada vez mais com a educação do povo. Segundo Ponce de León, Rengifo e Serrano (2013), entre 1880 e 1930, a educação foi tópico central nas transformações sociais do país e se estabeleceu como agente fulcral da democratização da sociedade chilena. Os referidos autores realçam que a matrícula escolar expandiu-se rapidamente, devido ao fato de a legislação ter tornado obrigatório o ensino, o que abriu caminho para as primeiras políticas sociais da nação. Juntas, as escolas públicas foram institucionalizadas, abarcando mais crianças, permitindo acesso de novos atores, como as mulheres no ensino secundário, e os operários que criaram suas próprias escolas (Ponce de León; Rengifo; Serrano, 2013).

No Brasil, o direito à educação, historicamente, se estabeleceu como um privilégio das elites. Em outras palavras, grande parte da população esteve, ao longo da história, fora das instituições de ensino, pois a base produtiva do país foi construída com o uso de trabalho escravo. Esse modelo colonizador com matriz socioeconômica da educação de elite excluía grande contingente da população — formada por pessoas escravizadas — do acesso à escolarização (Ferreira Junior, 2010).

Dessa forma, o direito à educação no Brasil se constituiu, no cenário das diretrizes legais, em um primeiro momento, dois anos após a independência do Brasil, a partir da Constituição Política do Império do Brasil de 1824. Essa constituição trouxe, no artigo 179, inciso XXXII, “a instrução primária, e gratuita a todos os cidadãos” (Brasil, 1824). Contudo, em conformidade com Cury (2014), essa cidadania abarcava somente os nascidos livres, os libertos e os naturalizados, e, portanto, a instrução primária era vedada aos

escravos e índios. O referido autor ainda reforça que, nesse período, 40% da população não tinha acesso à educação, e, por conseguinte, também não eram apontados como cidadãos.

As lutas relacionadas à educação e à abolição da escravidão resultaram na promulgação da Constituição no ano de 1891, de caráter republicano, que objetivou organizar um regime livre e democrático no Brasil. Nela não era descrito explicitamente o termo “direito à educação”, realçado indiretamente, em seu artigo 72, no qual se lê que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (Brasil, 1891). A área educacional manteve-se marcada por um viés excludente, como aponta Ferreira Junior (2010), ao evidenciar que os grupos escolares, sobretudo por serem urbanos, continuaram sendo instituições de ensino voltadas às elites, uma vez que os filhos dos ex-escravizados e os brancos pobres permaneciam excluídos do acesso à educação.

A Constituição de 1934 apresentou grandes avanços, abarcando a obrigatoriedade de destinação de percentuais dos impostos à educação, constituindo valores diferentes para União, Estados e Municípios. Esse cenário perdurou até o golpe de Estado de 1937, que, com a Constituição outorgada, o Estado passou a exercer papel secundário em relação à educação, atribuindo centralidade à família e ao ensino privado, mesmo mantendo a declaração de que o ensino primário deveria ser obrigatório e gratuito. Quanto a isso, Oliveira (2007, p. 19), citando Brasil (1986), descreve que:

As responsabilidades quanto à educação encontravam-se na parte relativa à família, mais especificamente no Art 125, nos seguintes termos: “a educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular”.

A Constituição de 1946 retomou os princípios estabelecidos na Constituição de 1934, e, nesse contexto, entre os anos de 1946 e

1961, foram formuladas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional na forma de lei. Com isso, foi sancionada a Lei 4.024/1961 que reafirmou a gratuidade, a obrigatoriedade do ensino, a vinculação de orçamentos e o Plano Nacional de Educação. No entanto, em 1964, teve início o regime militar caracterizado por preceitos de coação da democracia, resultando na promulgação da Constituição de 1967. Foi um período marcado por avanços e retrocessos no que se refere à consolidação do direito à educação no Brasil, variando de acordo com o regime vigente à época — autoritário ou democrático. No final do século XX, essa realidade se alterou, impulsionada pelos avanços legislativos que contemplaram a área da educação, especialmente com a promulgação da Constituição de 1988, que foi chamada de Constituição Cidadã. Um primeiro avanço, em termos legais na Constituição Brasileira de 1988, foi a inclusão da educação, em seu artigo 6º, como o primeiro dos direitos sociais nela elencados. O artigo 205 da Carta Magna estabelece as responsabilidades relativas à educação, explicitando a prioridade do Estado em relação à família, na garantia desse direito ao cidadão.

Outro avanço importante da Constituição de 1988 foi a definição de princípios para o ensino, no qual, em seu artigo 206, especificamente em seus incisos I e IV, expuseram, respectivamente, que se deve ter igualdade de condições para acesso e permanência na escola, além de ensino público e gratuito. Por sua vez, o artigo 208 estabelece que cabe ao Estado garantir, entre outros aspectos, “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988).

Nesse contexto, a Constituição de 1988 reconheceu e assegurou legalmente o direito à educação para todas as pessoas sem qualquer distinção. Embora a afirmação dos direitos seja importante, seu real valor se dá quando, além de declarados, esses direitos são efetivamente garantidos pelo Estado (Cury, 2014). As diretrizes e os avanços impulsionados pela Constituição e em seus desdobramentos culminaram na promulgação da Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional — LDB (Lei nº 9.394/1996) (Brasil, 1996), considerada um marco regulatório para a educação no Brasil. Apesar de todo aparato legislativo que assegura a educação para todos, as diferentes providências tomadas atingiram de modo parcial as desigualdades da educação brasileira, mantendo o direito à educação de maneira insuficiente e pouco efetiva (Oliveira; Araújo, 2005).

Tendo em vista o cenário de desigualdades ainda persistentes e os desafios para se garantir o direito à educação de maneira geral e/ou de maneira específica, emerge outra dimensão contemporânea do direito à educação, a do contexto das populações em situação de privação de liberdade, que alguns textos legais buscam consolidar essa dimensão por meio da educação nas prisões.

DISPOSITIVOS LEGAIS CONTEMPORÂNEOS DE GARANTIA À EDUCAÇÃO PRISIONAL NA AMÉRICA LATINA: ANÁLISE DO BRASIL E CHILE

Discorrer sobre o direito à educação significa, como argumentam Oliveira e Araújo (2005), analisar as diversas dimensões históricas que cercaram esse direito. Dessa forma, mais do que o acesso, os autores também se preocuparam em analisar o direito à permanência e à qualidade da educação. Com base nisso, propõe-se aqui avançar na proposta supracitada ampliando as dimensões citadas por eles à educação prisional. Dessa forma, pretende-se compreender como a aplicação dessa modalidade educacional se dá à luz do conceito de Direito à Educação, especialmente, levando em consideração os dispositivos legais hoje em vigor que asseguram o direito à educação no sistema prisional, no âmbito das normativas brasileira e chilena. Essa análise suscitará reflexões acerca dos avanços e das dificuldades no atendimento de tal garantia, seja do ponto de vista legislativo, seja na efetivação desse direito nos estabelecimentos prisionais de ambos os países.

Por sua vez, visando compreender o estabelecimento da educação prisional como dimensão contemporânea do direito à educação, iniciamos trazendo o cenário do Chile. Primeiramente, a atual Constituição do país, promulgada inicialmente em 1980, (Chile, 1980), mas que passou por reformas no seu texto original desde sua publicação, também reconhece a educação como um direito, contudo, diferentemente da Constituição brasileira, realça que os pais têm a liberdade de escolha da educação dos seus filhos, salientando que é dever do Estado proteger esse direito. Os dois textos constitucionais reconhecem o direito de todas as pessoas à educação, atribuindo ao Estado um papel fulcral na sua garantia, mas com algumas diferenças no destaque dessa abordagem.

Ao analisar a efetivação do direito à educação no Chile, Arredondo González *et al.* (2024) mencionam que o sistema educacional chileno é considerado um dos mais privatizados do mundo, sendo o direito à educação dominado por interesses comerciais. Segundo os referidos autores, o direito à educação no Chile é cumprido parcialmente a partir das regulamentações vigentes, considerando que a inserção na legislação não tem sido suficiente nem adequada, devido à influência neoliberal que penetrou e se estabeleceu nas comunidades educacionais do país (Arredondo González *et al.*, 2024).

Diferentes dispositivos legais permeiam, implicitamente ou explicitamente, o debate em torno da temática da educação prisional no Brasil e no Chile. A gestão das unidades prisionais ocorre da seguinte forma nesses países: o órgão “Gendarmería de Chile” é a instituição responsável pela administração do sistema penitenciário chileno. No Brasil, as mesmas funções são exercidas pelo Departamento Penitenciário Nacional, no que se refere à administração das unidades prisionais e execução das políticas públicas para os sujeitos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos prisionais dos respectivos países.

No Chile, a Constituição vigente no país (Chile, 1980) não menciona expressamente a educação prisional ou a educação para sujeitos em situação de privação de liberdade. Todavia, o Decreto

nº 4.855 (Chile, 1949) visa estabelecer o regulamento orgânico das escolas nas prisões do país, no que se refere à organização, às finalidades, aos planos, aos estudos e ao trabalho educativo do sistema prisional. Nesse decreto, é realçada, dentre outras questões, a alta prevalência de pessoas privadas de liberdade analfabetas e que o Estado deve ter atenção especial num plano de alfabetização empreendido pelo Governo do país; a preparação/ ampliação de conhecimento no âmbito técnico, das artes ou do ensino de ofícios; a ação cultural para alcançar a ressocialização do sujeito privado de liberdade; a educação formal e obrigatória para os presos condenados e aos que estão em fase de julgamento. Ademais, é realçado que o Estado não pode ignorar a Educação dos sujeitos em situação de reclusão, pois isso resultaria na privação de oportunidades de aquisição de conhecimentos imprescindíveis da cultura e de conhecimentos.

Outra diretriz legal do Chile é a Lei 2.859, de 15 de setembro de 1979 (Chile, 1979), que estabeleceu a Lei Orgânica de Gendarmería de Chile, que é o órgão de Estado que controla e realiza os serviços penitenciários no país. Essa lei se estabelece como marco jurídico essencial para o funcionamento do sistema penitenciário chileno. Já em 1987, a partir da publicação do Decreto nº 46, de 13 de março de 1987 (Chile, 1987), ocorreu a regulamentação do currículo para a educação básica nas prisões do Chile, em que se destacou, dentre as áreas desse currículo, a educação geral, a educação técnica e a reabilitação social. Vale aqui destacar o Decreto nº 518, de 22 de maio de 1998 (Chile, 1998), que aprova o regulamento dos estabelecimentos prisionais, e sublinha, em seu artigo 1º, que as atividades no prisional serão regidas, dentre outros, com princípios de uma ação educativa voltada à reinserção social dos sujeitos privados de liberdade ou de penas alternativas.

Nessa perspectiva de reinserção social, cumpre aqui destacar que a Lei Orgânica de Gendarmería de Chile (Chile, 1979) passou por modificações no ano de 2010, através da Lei 20.426 (Chile, 2010), que visou modificar e modernizar a estrutura da

Gendarmería de Chile, concedeu enfoque na reinserção social dos sujeitos em situação de privação de liberdade, estabelecendo dentro de sua organização um setor responsável por gerir e desenvolver atividades educativas voltadas ao tema.

No cenário brasileiro, esse debate deve estar fundamentado no capítulo da Constituição Federal de 1988 que trata da Educação, abrangendo os artigos 205 a 214, com destaque para o artigo 205 (Brasil, 1988). O direito à educação necessita ser analisado sob dois aspectos: por meio da sua inscrição das diretrizes legais do país, ou seja, na legislação, e na sua efetivação. Essa distinção é importante porque, no Brasil, a inclusão de um tema na lei nem sempre garante que ele seja realmente concretizado. A esse respeito, Oliveira e Adrião (2013, p. 4), citando Oliveira (1995; 2007), Machado (2004) e Silveira (2006), destacam que “apesar de aperfeiçoados do ponto de vista jurídico, os mecanismos declaratórios e garantidores do Direito à Educação ainda encontram obstáculos práticos para sua efetivação, que acabam restringindo a abrangência da noção de cidadania”.

Destaca-se, no Brasil, inicialmente, a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/84), considerada uma diretriz fundamental no que se refere à educação prisional. Especificamente, em seu artigo 18, essa legislação estabelece a obrigatoriedade do ensino de 1º grau — ou seja, o ensino fundamental — nas unidades prisionais. O texto legal afirma: “Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa” (Brasil, 1984). A Lei de Execução Penal reforça o direito, descrevendo que o sujeito privado de liberdade conserva todos os direitos não atingidos pela perda da liberdade, lei ou sentença. Em seu artigo 3º, é descrito que “ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei” (Brasil, 1984).

A Resolução nº 3 de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (Brasil, 2009), também merece ser destacada. Essa resolução aprovou e instituiu as diretrizes para a oferta de educação em estabelecimentos penais. Já no âmbito da normatização educacional, o Conselho Nacional de Educação — CNE/ Câmara de Educação Básica — CEB, por meio da Resolução

nº 2 de 2010, legitimou essas diretrizes, fundamentado em diversos dispositivos legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Execução Penal de 1984 e os tratados internacionais aderidos pelo Brasil, que buscaram atender às suas singularidades. Conforme descrito na Resolução nº 2 de 2010 do CNE/CEB, considerando o disposto na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 7.210/84, bem como na Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que fixou as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil e

[c]onsiderando o que foi aprovado pelas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (V e VI CONFINTEA), [...] por meio do Plano de Ação para o Futuro, que garante o reconhecimento do direito à aprendizagem de todas as pessoas encarceradas, proporcionando-lhes informações e acesso aos diferentes níveis de ensino e formação (Brasil, 2010, p. 1).

Por meio dos dispositivos legais, fica estabelecido o direito à educação da pessoa encarcerada. Em 2014, após quatro anos de negociações, debates, conferências regionais e estaduais, inseridos em um acordo possível dentro da dinâmica política, é decretada e sancionada a Lei Federal nº 13.005 (Brasil, 2014), aprovando o atual Plano Nacional de Educação (PNE) e conferindo outras providências. Em seu texto, o PNE, especificamente, descreve na meta 9.8 que deve

[a]ssegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração (Brasil, 2014, p. 69).

Nesse mesmo contexto, a estratégia 10.10 do PNE reforça e amplia a atenção à educação prisional, ao estabelecer a diretriz de “orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas

privadas de liberdade nos estabelecimentos penais” (Brasil, 2014, p. 71).

Por seu turno, a Lei nº 13.163 do ano de 2015 (Brasil, 2015), que realizou a alteração da Lei nº 7.210 do ano de 1984 — Lei de Execução Penal — (Brasil, 1984), proporcionou o fortalecimento da discussão acerca do direito à educação para os sujeitos em situação de privação de liberdade, uma vez que dispõe a necessidade de promoção tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio para os presos, ou seja, essa lei acrescentou anos e níveis na oferta de ensino no cárcere.

Encontra-se em tramitação no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 2.614 que discorre sobre o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Uma evidência preocupante em relação ao novo PNE, ausência que ainda possa ser sanada por possíveis emendas à lei, é a falta de menção da educação prisional enquanto modalidade singular. Tal omissão é preocupante uma vez que torna invisível uma população que também têm direito à educação em todos os níveis. Nakayama (2011) realça que a educação prisional não deve ser pensada na mesma lógica e perspectiva da Educação de Jovens, Adultos em outros cenários, e, portanto, é necessário perceber suas singularidades, suas diferenças, suas características e seu contexto. Ao não mencionar, explicitamente, que a educação prisional é um campo de atuação prioritário, com demandas pedagógicas e estruturais singulares, esse novo PNE fragiliza o debate acerca da universalização do direito à educação, constituindo-se um retrocesso em relação ao PNE anterior, que tinha, dentre suas metas e estratégias, a oferta de educação para a população privada de liberdade.

Fazendo uma releitura do novo PNE 2024-2034, percebe-se que o texto original aborda a Educação de Jovens, Adultos e Idosos na meta 10 do plano, sem mencionar a Educação prisional, a educação para sujeitos em situação de privação de liberdade. Após consulta nos documentos anexos, foi encontrada uma proposta de emenda ao texto original em tramitação. Essa proposta de emenda aditiva propõe incluir, dentre as estratégias da meta 10, o seguinte:

“Assegurar a oferta pública de educação integrada à formação profissional a jovens e adultos em situação de privação de liberdade ou em cumprimento de medidas socioeducativas, liberdade assistida, sob supervisão, nos estabelecimentos prisionais de todo o país” (Brasil, 2024). A deputada federal Duda Salabert, do Partido Democrático Trabalhista (PDT) de Minas Gerais foi quem indicou essa emenda, colocando a seguinte justificativa:

A Estratégia 10.X sobre educação em prisões avança ao garantir oferta educacional integrada à formação profissional, reconhecendo a educação como direito inalienável mesmo em contextos de restrição de liberdade. A proposta enfrenta a histórica negligência com a escolarização no sistema prisional, promovendo acesso à educação básica e profissionalizante como ferramenta efetiva de reinserção social, em conformidade com as diretrizes nacionais de educação nas prisões e com a Lei de Execução Penal (Brasil, 2025, seção “Estratégia 10.X”).

Fato é que, em conformidade com o cenário apresentado, se a presente emenda vier a ser aprovada, ela apresenta avanço considerável nas questões de visibilidade e consolidação da educação prisional. É um reconhecimento formal nos dispositivos legais da educação prisional como uma modalidade educacional singular, com suas próprias peculiaridades em termos de demandas pedagógicas, sociais, estruturais e políticas próprias.

Diante da trajetória histórica de normatizações em prol da proteção e do direito à educação a todos, é preciso compreender, com Cury (2014), que muitos avanços foram conseguidos, especialmente com pontualidade ao acesso à escola, no entanto, muito ainda falta para o enfrentamento do desafio em seu outro aspecto: a qualidade.

Embora se percebam mudanças e/ou avanços dos dispositivos legais com relação à educação prisional, cabe aqui indagarmos se as evoluções legislativas foram suficientes, conforme Haddad e Ximenes (2014) fizeram ao mencionarem a EJA, que nenhuma das recentes reformulações na lei foram suficientes para reverter

prejuízos na prática real do direito à educação básica para jovens e adultos nas políticas públicas executadas. Essa situação vai ao encontro do que Marshall (1967) menciona, que “a legislação, ao invés de ser o fator decisivo que faça com que a política entre em efeito imediato, adquire, cada vez mais, o caráter de uma declaração de política que, segundo se espera, entrará em vigor algum dia”. Por outro lado, Souza (2013, p. 172) compreende que;

Os avanços legais refletem as preocupações que temos acompanhado no Brasil, na última década, com o reconhecimento do direito à educação de pessoas jovens e adultas em situação de aprisionamento, por parte da sociedade civil, dos movimentos organizados em prol dos direitos humanos, de educadores, do sistema judiciário, de governos, de pesquisadores/as, etc.

É necessário acrescentar que criar leis garantidoras do direito à educação, e nesse caso da educação prisional, não é o bastante. Parece ser necessário formular e desenvolver políticas públicas, que garantam, na mesma medida, suportes financeiros às possíveis populações atendidas, programas de formação de professores eficazes, tendo em vista as complexidades e especificidades do cenário prisional (Hillesheim, 2016). Nesse aspecto, todas as alternativas implementadas foram, de certa forma, restritas à sua formalização legal e, por isso, a próxima etapa para a efetivação desse direito é a formulação de políticas públicas de qualidade que respondam à grande procura potencial da população atendida (Haddad; Ximenes, 2014).

Considerando a política de garantia do direito à educação às pessoas privadas de liberdade, também é relevante levar em conta como os recursos são fornecidos pelo Estado ao sistema de educação prisional. É importante destacar que a Constituição Federal de 1988, em seus artigos 212 e 213, trata do financiamento da educação como despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação — Fundeb —, a partir de

2020, com a promulgação da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro, se tornou um fundo permanente. Sobre o fundo, Saviani (2007) afirmou que ele é de natureza contábil, que estabelece as quantias de recursos que a União, os estados e os municípios devem destinar à educação básica e estabelece os critérios de distribuição desses recursos aos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Levando em consideração que a educação prisional tem sido ofertada via modalidade de Educação de Jovens e Adultos — EJA, nesse caso, é importante ressaltar que o valor de ponderação é diferente de outras modalidades. Em relação a isso, Haddad e Ximenes (2014) afirmam que a EJA foi incorporada à estrutura de financiamento, no entanto, em uma condição inferior quando comparada às demais modalidades de ensino. O fornecimento de recursos ocorre de maneira distinta nas diferentes modalidades de ensino, que, no caso da EJA, são duas variações. Uma diz respeito à EJA com avaliação no processo com fator de ponderação 0,80 (oitenta centésimos) e a Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo e fator 1,20 (um inteiro e vinte centésimos). No exemplo do caso da ponderação de 0,80, são fornecidos 80% do valor por aluno da EJA, e 120% para o segundo caso. No que diz respeito a tais recursos financeiros, seria um bom começo se o fator de ponderação da EJA fosse equiparado com as outras modalidades da educação básica pelo Fundeb (Di Pierro, 2010). Logo, para garantir o direito à educação desse público, seria preciso

[u]ma política de educação de jovens e adultos (EJA), concretizada na garantia de formação integral, da alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade. Essa política – pautada pela inclusão e qualidade social – prevê um processo de gestão e financiamento que assegure isonomia de condições da EJA em relação às demais etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2013).

Dessas dimensões citadas, o financiamento ainda se reflete na garantia do direito à educação para grupos que parecem estar fora do contexto educativo dos espaços escolares comuns, como é, nesse caso, a educação formal dos indivíduos privados de liberdade. Cury (2008) afirma que a legislação, ainda que tenha incorporado o direito à diferença, só é possível reconhecê-la reconhecendo a igualdade. Para o autor, o reconhecimento da igualdade só será possível a partir do instante em que tivermos políticas educacionais concretas de igualdade, ou seja, que faça valer o direito à educação como o primeiro dos direitos sociais elencados na Constituição Federal. Sobre a questão, Cury (2002, p. 256) ressalta que:

O pensamento e a política que caminham no sentido de uma sociedade mais justa não pode abrir mão do princípio da igualdade, a cuja “visibilidade” só se tem acesso por uma reflexão teórica. A não aceitação da igualdade básica entre todos os seres humanos e o direito a um acesso qualificado aos bens sociais e políticos conduzem a uma consagração “caolha” ou muito perigosa do direito à diferença.

Grupos que não eram reconhecidos a priori como sujeitos de direito tornam-se a partir da abordagem acima mencionada. Cury (2014) destaca ainda a mescla entre a igualdade e a equidade, admitindo a abertura e a inclusão de certos grupos, entre os quais ele menciona deficientes, jovens e adultos não escolarizados na “idade correta”, descendentes de escravos e indígenas. Com base nesse pressuposto, podemos incluir os sujeitos privados de liberdade, os quais, de acordo com os diferentes pontos de vista, devem ser compreendidos como sujeitos que também têm o direito à educação. Almeida (2014, p. 102) sinaliza que:

O cenário da educação na contemporaneidade ainda nos revela limites para a aplicação de metas que garantam educação a todos indistintamente. O que assistimos é um quadro de marginalização a alguns grupos sociais, negando a efetivação dos princípios dos direitos humanos na sua essência.

Onofre (2013), na mesma direção de Almeida (2014), sustenta que o cenário da educação prisional revela um hiato entre o discurso oficial e a realidade instaurada nesse contexto. Miranda (2016) coincide com os autores e realça que a situação deficiente da infraestrutura dos estabelecimentos penais restringe o acesso ao direito e à universalização da educação nesse contexto. A complemento, Miranda (2016) avalia que as práticas de escolarização nos estabelecimentos prisionais são, geralmente, realizadas em locais adaptados ou de uso compartilhado com os demais serviços. Com isso, ao que parece, a oferta de educação aos sujeitos privados de liberdade, apesar de diferentes avanços legislativos, sua efetivação carece de problematização e reflexão tanto no Brasil quanto no Chile.

À MODA DE CONCLUIR

Ao retomar e ampliar reflexões desenvolvidas anteriormente, o ensaio buscou aprofundar a análise crítica da educação prisional, no que se refere aos dispositivos legais que amparam o direito à educação para seus usuários. Com a análise comparada entre os sistemas brasileiro e chileno realizada, foi possível perceber a presença de diferentes referenciais normativos que buscam garantir a oferta e a efetivação do direito à educação prisional.

Os dispositivos legais podem ser considerados robustos no que tange ao amparo à educação prisional, explicitamente ou implicitamente, como, no caso do Brasil, a Constituição Federal de 1988 que reconhece a educação como um direito de todos, incluindo as pessoas privadas de liberdade, e atribui ao Estado o dever de garanti-la; a Lei de Execução Penal que torna obrigatório o Ensino Fundamental nos estabelecimentos prisionais e assegura aos presos os direitos não atingidos pela pena; a Resolução nº 3/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária que estabeleceu diretrizes específicas para a oferta da educação nos estabelecimentos prisionais; e a Resolução nº 2/2010, do Conselho Nacional de Educação, que legitimou essas diretrizes, tendo em

vista os preceitos da Constituição de 1988, a Lei de Execução Penal e os tratados internacionais.

O Plano Nacional de Educação — PNE (2014-2024) estabeleceu metas para garantir a oferta da educação de jovens e adultos detentos. Já o PNE 2024-2034, ainda em tramitação, é uma incógnita que pode representar um avanço ou um retrocesso no âmbito da garantia do direito à educação prisional, levando em consideração que ainda não aconteceu a promulgação do referido projeto de lei.

No caso chileno, algumas diretrizes se destacam nas suas imbricações à educação para sujeitos privados de liberdade, como a Constituição do Chile (1980), que reconheceu o direito de todos à educação e destaca a liberdade dos pais na escolha educacional; o Decreto nº 4.855 (1949) que estabelece o regulamento orgânico das escolas nas prisões chilenas, no que se refere à organização, às finalidades, aos planos, aos estudos e ao trabalho educativo do sistema prisional; a Lei nº 2.859 (1979) que cria a Gendarmería de Chile que é o órgão gestor da estrutura do sistema penitenciário chileno; o Decreto nº 46 (1987) que regulamenta o currículo para a educação básica nas prisões do país, destacando, dentre as áreas desse currículo, a educação geral, a educação técnica e a reabilitação social; o Decreto nº 518 (1998) que regula os estabelecimentos prisionais com princípios educativos voltados à reinserção; e a Lei nº 20.426 (2010) que visou modificar e modernizar a estrutura da Gendarmería de Chile, com enfoque na reinserção social dos sujeitos após a saída.

Considerando os cenários da legislação de ambos os países, além de apontamentos das pesquisas na área, pode-se dizer que ainda se convive com diferentes impasses para a efetivação do direito à educação, nesse caso, dos sujeitos em situação de privação de liberdade. Torna-se imprescindível reconhecer a educação prisional como modalidade singular, que se caracteriza por demandas de políticas públicas distintas e condizentes, financiamento adequado, formação de qualidade para os docentes, eficácia e infraestrutura que dialoguem com os princípios de uma educação de qualidade. Não basta democratizar o direito à

educação, é preciso democratizar as condições materiais e pedagógicas de seu exercício.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. V. A. **A professora nos entremuros do cárcere**. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

ARREDONDO GONZÁLEZ, E.; NAYA GARMENDIA, L. M.; DÁVILA BALSERA, P.; MUÑOZ MONTANÉ, M. Análisis del derecho a la educación en Chile: el desafío pendiente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, p. 1–18, 2024. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/23258>. Acesso em: 3 jul. 2025. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.19.23258.065.

BARATTA, A. **Ressocialização ou Controle Social**: Uma abordagem crítica da “reintegração social” do sentenciado. Alemanha. Federal. 2004. Disponível em: <http://www.eap.sp.gov.br/pdf/ressocializacao.pdf>. Acesso em: 01 julho 2025.

BARRIENTOS, P.; ILABACA, T. El incómodo lugar de la educación pública en el sistema educacional chileno: análisis sociohistórico del proceso de decaimiento de la educación pública chilena. **Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación**, n. 3, p. 95–122, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/270/27049500005/html/>. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Emenda nº XXX, de 2025, ao Projeto de Lei nº 2.614, de 2024**. Acrescenta a Estratégia 10.X ao Plano Nacional de Educação 2024–2034, visando a educação para pessoas em privação de liberdade. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2025. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2909687&filename=EM

C+1101%2F2025+PL261424+%3D%3E+PL+2614%2F2024. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.614**, de 10 de junho de 2024. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024–2034. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), nos termos do art. 212-A da Constituição Federal; altera as Leis nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001, e nº 12.462, de 4 de agosto de 2011; e revoga dispositivos da Medida Provisória nº 1.061, de 9 de agosto de 2021. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 dez. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 13.163**. Brasília, 2015.

BRASIL. Plano Nacional da Educação, **Lei nº 13.005**. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília. Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010**. Dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP). **Resolução nº 3, de 11 de março de 2009**. Dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais. Brasília, 2009.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de novembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994**. Estabelece diretrizes para a educação nas prisões. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 17 nov. 1994. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/pt-br/composicao/cnpcp/resolucoes/1994/resolucao-no-14-de-11-de-novembro-de-1994.pdf/view>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de execução penal**, nº 7.210. Brasília, 1984.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 24 de janeiro de 1967**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 24 jan. 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Dispõe sobre o ensino fundamental. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 21 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 18 set. 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, promulgada em 16 de julho de 1934. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 16 jul. 1934. Disponível

em: <https://bd.camara.leg.br/bd/items/8161054d-5472-4bc2-af0f-5138e6a55e1c>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição de 1824**, Carta de lei de 25 de março de 1824. Brasília, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 20 out. 2017.

BULNES, F.; COLLARTE, C.; FRÜHLING, H.; MARDÓNEZ, C.; RAMM, A.; ROBLERO, L.; SANTIBÁÑEZ, M. E.; SANHUEZA, G.; SINGER, M.; TELLO, C.; VIAL, P. **Sistema carcelario en Chile: propuestas para avanzar hacia una mayor efectividad y reinserción**. Temas de la Agenda Pública, Santiago: Centro de Políticas Públicas UC, ano 12, n. 93, mar. 2017. ISSN 0718-9745. Edição: E. Piña e M. I. Jeldes. Disponível em: <https://1library.co/document/q0xd11vq-sistema-carcelario-en-chile-propuestas-para-avanzar-hacia-una-mayor-efectividad-y-reinsercion.html>. Acesso em: 3 jul. 2025.

CHILE. **Ley n.º 20.426, de 20 de marzo de 2010**. Modifica el decreto ley n.º 2.460, de 1979, orgánico de Gendarmería de Chile, para modernizar su estructura y fortalecer su función de reinserción social de los internos. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 20 mar. 2010. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1013344>. Acesso em: 8 jul. 2025.

CHILE. **Ley General de Educación**, Ley N° 20.370, 29 de septiembre de 2009. Establece la obligatoriedad de la educación básica y media y regula el sistema educativo chileno. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2009. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>. Acesso em: 03 jul. 2025.

CHILE. **Decreto Supremo nº 518, de 1998.** Aprueba reglamento de establecimientos penitenciarios. Santiago: Ministerio de Justicia, 1998. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=123280>. Acesso em: 8 jul. 2025.

CHILE. **Decreto Exento nº 46, de 13 de marzo de 1987.** Aprueba planes y programas de educación básica para adultos en establecimientos penitenciarios. Santiago: Ministerio de Educación, 1987. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=142113&idVersion=1987-04-13>. Acesso em: 8 jul. 2025.

CHILE. **Constitución Política de La República de Chile de 1980.** Chile, 1980. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=242302>. Acesso em: 05 jul. 2025.

CHILE. **Decreto con Fuerza de Ley nº 2.859,** de 15 de septiembre de 1979. Fija Ley Orgánica de Gendarmería de Chile. Santiago: Ministerio de Justicia, 1979. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=7126>. Acesso em: 8 jul. 2025.

CHILE. **Decreto nº 4.855, de 18 de octubre de 1949.** Fija el Reglamento Orgánico de las Escuelas de las Prisiones. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 1949. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1153686>. Acesso em: 8 jul. 2025.

CHILE. **Constituição (1925).** Disponível em: www.bcn.cl. Acesso em: 3 jul. 2025.

CHILE. **Constitución Política de la República de Chile de 1833.** Chile, 1833.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS. **Declaração e Programa de Ação de Viena.** 1993. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/viena.htm>. Acesso em: 22 out. 2017.

CORRÊA, M. Ressocialização e reintegração: breve debate. **Temáticas**, v. 30, n. 59, p. 337-362, 2022.

CURY, C. R. J. **Educação e direito à educação no Brasil**: Um histórico pelas Constituições. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

CURY, C. R. J. A Educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 245-262, jun. 2002.

CUSTÓDIO, G. C. C. **A educação física em “celas de aula”**: possibilidades e desafios de professores iniciantes atuantes em unidades prisionais. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018.

DE MAEYER, M. A educação na prisão não é uma mera atividade. *In*: IRELAND, Timothy D. (org.). Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. Brasília: **Em Aberto**, v. 24, n. 86, p. 33-49, 2011.

DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 939-959, 2010.

DUARTE, M. L. **O projecto de cidadania da comunidade dos países de língua portuguesa**. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política e Relações Internacionais). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

FERREIRA JUNIOR, A. **História da educação brasileira**: da colônia ao século XX. São Carlos: Coleção UAB-UFSCar. EdUFSCar, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Edição especial de centenário. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

GALAZ RUIZ, A.; ARANCIBIA HERRERA, M. O desafio da educação cidadã: reflexões a partir de uma experiência de

acompanhamento escolar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 26, e260004, 2021. DOI: 10.1590/S1413-24782021260004.

HADDAD, S. Apresentação. *In*: HADDAD, S.; GRACIANO, M. A **educação entre os direitos humanos**. Autores Associados, 2006.

HADDAD, S.; XIMENES, S. A educação de pessoas jovens e adultas na LDB: um olhar passados 17 anos. *In*: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB / 1996 Contemporânea: Contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

HILLESHEIM, S. L. D. **Significados da educação escolar para homens privados de liberdade: associações com o bem-estar subjetivo**. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br>. Acesso em: 01 jul. 2025.

INE. Instituto Nacional de Estadísticas. **Censo de Población y Vivienda 2024**: población censada. Santiago: INE, 27 mar. 2025. Disponível em: <https://www.ine.gob.cl/estadisticas/sociales/censos-de-poblacion-y-vivienda/censos-de-poblacion-y-vivienda>. Acesso em: 02 jul. 2025.

INSTITUTE FOR CRIME & JUSTICE POLICY RESEARCH. Chile – **Prison population total and rate (2022)**. *In*: World Prison Brief. Birkbeck, University of London, 2025. Disponível em: <https://www.prisonstudies.org/country/chile>. Acesso em: 02 jul. 2025.

JULIÃO, E. F.; PAIVA, J. **Políticas de educação para jovens e adultos: construindo diálogos com as Américas**. Petrópolis: De Petrus, 2015. p. 7–15.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MIRANDA, J. M. C. **Educação de jovens e adultos: escola no cárcere e ressocialização de mulheres cearenses no regime**

semiaberto. 2016. 203f. Tese (Doutorado em Educação).
Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

NAKAYAMA, A. R. **O Trabalho de Professores/as em um Espaço de Privação de Liberdade**. 2011. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2011.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. Os 25 anos da Constituição de 1988: reflexões sobre o direito à educação de qualidade. *In*: LEITE, Y.; MILITÃO, S. E. LIMA. **Políticas Educacionais e qualidade da escola pública**. Curitiba: CRV, p. 29-42, 2013.

OLIVEIRA, R. P. O direito à educação. *In*: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. 3ª Ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 15-41.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, 2005.

ONOFRE, E. M. C. Políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e de privação de liberdade. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, p. 137-158, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Pequim**. 1995. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/pekin.htm>. Acesso em: 22 out. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento**. 1986. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-ao-Desenvolvimento/declaracao-sobre-o-direito-ao-desenvolvimento.html>. Acesso em: 22 out. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional de Direitos Econômicos Sociais e Culturais**. 1966. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf. Acesso em: 22 out. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em: 22 out. 2017.

PONCE DE LEÓN, M.; RENGIFO, F.; SERRANO, S. **Historia de la educación en Chile (1810-2010)**. Santiago de Chile: Taurus, 2013.

PROTOCOLO DE SAN SALVADOR. **Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. 1988. Disponível em: https://nuevaweb.cejil.org/sites/default/files/legacy_files/PO%201988%20Protocolo%20de%20San%20Salvador.pdf. Acesso em: 22 out. de 2017.

SANCHES, L. R; VECCHIA, M. D. Reabilitação Psicossocial e Reintegração Social de Usuários de Drogas: Revisão da Literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, p. e178335, 2018.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SOBRAL, F. A. A educação para a competitividade ou para a cidadania? **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, jan. 2001.

SOUZA, M. C. R. F. *et al.* Gênero e currículo: olhares sobre a educação em espaços de privação de liberdade. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, p. 159-176, 2013.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 23 out. de 2017.

VIEIRA, E. L. G. A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 1, 2013.

VILALTA, C.; FONDEVILA, G. **Populismo penal na América Latina**. Rio de Janeiro: Instituto Igarapé, 2019.

AUTORAS E AUTORES

ADENILSON SOUZA CUNHA JUNIOR

Doutor e Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com Estágio Doutoral na Universidade de Playa Ancha, no Chile. Professor no Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem e no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Estuda e pesquisa na área da Educação de Jovens e Adultos com ênfase nas políticas públicas e na formação de professores. Email: adenilsoncunha@uesb.edu.br

ADRIANA BEATRIZ HAEDO

Profesora en Geografía egresada de la Universidad Nacional del Sur de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires, Argentina. Docente por 27 años en escuelas secundarias y secundarias de jóvenes y adultos (CENS). Maestranda en la Maestría en Educación Popular de Adultos de la Universidad Nacional de Luján, provincia de Buenos Aires, Argentina. Becaria en el programa Move La América, período abril-junio 2025, para estudiantes extranjeros. Línea de Investigación: “Mediación docente en la educación secundaria de jóvenes y adultos. experiencias de aprendizaje mediado en tercer año del CENS 456 de Bahía Blanca. 2024-2026”. Marco teórico: Constructivismo Socio-histórico cultural propuesto por Lev Vigotsky. Email: adrianabehaedo10@gmail.com

ALDO REZENDE

Doutor em Planejamento Urbano e Regional (UFRJ); Mestre em Geografia (UFES); Mestre na área de Ciências Sociais: (turismo e hospitalidade) Universidade Anhembi Morumbi-SP; Especialista em Planejamento Educacional — Universo-RJ; Pós-doutorado em Educação (UFES). Graduado em Geografia e História — (PUC/MG)

e Faculdade de Ciências Humanas de Vitória. Professor do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e dos cursos técnicos integrados para o PROEJA do IFES *Campus* Vitória; Coordenador do Programa EJA Integrada (EPT). Pesquisador na área de turismo, subárea de geografia urbana, regional e cultural; e em educação profissional e EJA; Consultor e assessor técnico em programas e projetos urbanos e regionais. Email: rezzendealdo@gmail.com

ALEJANDRA ANDREA CORNEJO GONZÁLEZ

Candidata a Magister en Educación de Adultos y Procesos Formativos con la investigación “Ciudadanas en Construcción: Alternativas formativas para Mujeres Adultas en contexto rural para la ciudadanía activa”. Universidad de Playa Ancha, Chile. Alumna Especial de PPGED/UESB Vitória da Conquista, Bahía, Brasil.

ANDRÉA ANDRADE OLIVEIRA PRADO

Candidata a doctora con la investigación “Las trayectorias y la interseccionalidad de las estudiantes de la educación de jóvenes y adultos (EJA) en las escuelas públicas da Bahia y las lagunas en las políticas públicas educativas”. PPGED/UESB – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil.

CRISTINA FERREIRA DA SILVA

Doutoranda em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/ UNEB). Mestra em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (UNEB). Especialista em Gestão Educacional (FACCEB) e em EJA com Necessidades Especiais (IF Baiano). Graduada em Pedagogia pela UEFS. Supervisora Educacional da EJA no município de Irará-BA. Integra os grupos de pesquisa GEPE (UNEB), TSPPP (UNEB), GEPILIS (UNILAB) e GEPED (UFRB). Atua no Fórum EJA da Região de Irará — BA. Tem se dedicado a pesquisar políticas públicas, formação de professores e EJA. E-mail: crismpeja@gmail.com ²

EDJANE MARTINS DA SILVA

Licenciada em História pela Faculdade Saberes (2012). Especialista em História pela Fabra (2014). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT-IFES) vinculada à Linha de pesquisa Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica. Atua como técnico administrativo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, no *Campus* Serra. É pesquisadora na área de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), relações sociais de gênero, educação e trabalho. Email: edjanemartin.silva@gmail.com

EDNA CASTRO DE OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia (UFES), mestre em Educação (UFES), doutora em Educação Brasileira (UFF) e pós-doutora em Educação (UFES). Professora associada aposentada da UFES, integra a linha de pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas do PPGE/CE/UFES. Compõe a coordenação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Centro de Educação da UFES. Fundadora do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do ES e líder do Grupo de Pesquisa CNPQ Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na cidade e no campo. Dedicar-se à pesquisa na formação de educadores de jovens e adultos. Email: oliveiraedna@yahoo.com.br

EDUARDO JOSÉ FERNANDES NUNES

Doutor em Análise Geográfica Regional (Universidade de Barcelona). Mestre em Ciências Sociais e graduado em Ciências Sociais (UFBA). Professor Titular da UNEB (Departamento de Educação) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC/UNEB). Co-líder do Grupo de Pesquisa TSPPP (PPGEDUC/UNEB) e membro do NEPAN (UERJ). Editor da Revista de Educação e Ciências Sociais (RECS/UNEB) e coordenador do Observatório OBEJA/UNEB. Tem se dedicado a

pesquisas em Educação e Território, Sociologia Urbana e Educação Ambiental. E-mail: eduardojosf2@gmail.com³

FERNANDA APARECIDA OLIVEIRA RODRIGUES SILVA

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. com Pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal do Ouro Preto. Estuda e pesquisa na área da Educação de Jovens e Adultos com ênfase na formação docente e na escolarização de adultos em famílias das camadas populares. Email: fernandasilva@ufop.edu.br

GLAUBER CÉSAR CRUZ CUSTÓDIO

Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), com Especialização em Educação Inclusiva pela Universidade Cândido Mendes. Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional e graduado em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) pela UFOP. Atua como professor de Educação Física nas redes estadual e municipal de Minas Gerais, com passagens pelas prefeituras de Mariana, Itabirito e Ouro Preto. Possui também experiência em gestão escolar, exercendo os cargos de vice-diretor e diretor. Email: glauber.custodio@aluno.ufop.edu.br

IVAN FORTUNATO

Doutor em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades (FFLCH/USP, 2022), Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (IB/UNESP, 2018) e Doutor em Geografia (IGCE/UNESP, 2014). Professor do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Itapetininga, São Paulo, Brasil e docente permanente do PPGEd/UESB. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-1870-7528> E-mail: ivanfrt@yahoo.com.br

JENNIFFER BATISTA DOS SANTOS

Mestre em Educação (UEPG), tem Doutorado em Educação (UEPG). Está vinculada à linha de pesquisa História e Políticas Educacionais do Programa de pós-Graduação em Educação. É professora da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. Tem se dedicado a pesquisar sobre Educação de Jovens e Adultos/Cidades Inteligentes. Email: jenniffermessias7@gmail.com

JONSON NEY DIAS DA SILVA

Pós-doutor em Educação: Conhecimento e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)/Rio Claro, tem mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências pelas Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e graduação em Licenciatura em Matemática pela UEFS. É professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Coordenador do Grupo de Articulação, Investigação e Pesquisa em Educação Matemática (GAIPEM) da UESB. Tem experiência na área de Educação Matemática e Educação com Pessoas Jovens, Adultas e Idosas.

JOSÉ MÁRIO BISPO GONÇALVES JÚNIOR

Graduado em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Atuou como Supervisor Educacional da EJA no município de Iará (2024) e como Coordenador Pedagógico da EJA (2022–2023). Lecionou História e Ensino Religioso na Rede Municipal de Iará e integrou o PIBID no Centro Juvenil de Ciências e Cultura de Feira de Santana. Participou do intercâmbio Caminhos Amefricanos Sul-Sul (Moçambique). É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguagem e Sociedade (GEPILIS/UNILAB). Tem se dedicado a pesquisar EJA, História da Educação e relações étnico-raciais. Email: junior.bispogoncalves@hotmail.com

LEÔNCIO JOSÉ GOMES SOARES

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Realizou pós-doutoramento na Universidade Federal Fluminense, na Northern Illinois University e na Universidade Federal da Paraíba. É Professor Titular da Universidade Federal de Minas Gerais e atua no Grupo de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (Grupeja), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG. Pesquisa e publica na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, abordando a política educacional, a formação docente, a escolarização e a história da educação. Email: leonciogsoares@gmail.com

LUANA PATRÍCIA COSTA SILVA

Doutora em Educação (PPGE/ UFPB). Docente do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB) e pesquisadora do Núcleo Carolina Maria de Jesus. Email: luanacosta@ufrb.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7949-0975>

MÁRCIO NONATO DINIZ FERREIRA

Doutorando em Educação (UEPG). Mestre em Educação (UEPG). Atua no grupo de estudo Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social (NUPEPES), vinculado à linha de pesquisa de História e Política Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UEPG). Atualmente é gestor no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo (SCFV) Casa do Piá/PR. Tem se dedicado a pesquisar os processos de educação libertadora de Paulo Freire no continente africano, com ênfase aos países lusófonos e a perspectiva da educação não escolar. Email: mdinizsc@gmail.com

MARIA CLARISSE VIEIRA

Professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília. É

Pedagoga com mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006). Pós-doutorado na Universidad Playa Ancha, Chile (2023). Coordenadora do Grupo ESPERANÇAR: Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e suas Diversidades e membro do Grupo de ensino, pesquisa e extensão em Educação popular e estudos filosóficos e histórico-culturais (GENPEX). Email: mariaclarissev@gmail.com

MARIA JOSÉ DE RESENDE FERREIRA

Graduada em História (UFCE). Especialista em Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (CEFETES). Mestre em Educação Profissional pelo Instituto Superior Pedagógico para a Educação Técnica e Profissional Hector A. Pineda Zaldivar (Havana/Cuba), revalidado (UFG). Doutora em Educação (PPGE/CE/UFES). Professora efetiva do IFES. Coordena o Programa EJA Integrada (EPT). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), participa do Fórum de EJA do Espírito Santo e se dedica a pesquisas de sujeitos da EJA e do PROEJA, relações de gênero e educação étnico-raciais, educação e trabalho, diversidade e formação de professores. Email: majoresende@yahoo.com.br

MARIA LÍGIA ISÍDIO ALVES

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/ UFPB). Atualmente é Professora Substituta no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (CE/UFPB). Integrante do Grupo de Pesquisa Educação Popular, Memórias e Saberes (GPEP/UFPB) e Pesquisadora do Núcleo Carolina Maria de Jesus – Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, ligado ao Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB).

Email: ligiaisidio.pedagoga@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6177-1827>

MARINAIDE FREITAS-FERRI

Doutora em Linguística. Pós-doutora em Educação (U. Porto). Professora da Pós-graduação (CEDU-UFAL). Líder do Grupo de Pesquisa Multieja (CEDU/UFAL/CNPq). Membro da Comunidade Prática de Investigação CAFTe - Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Membro da Cátedra Paulo Freire da UFRP. Pertence a Academia Alagoana de Educação (ACALE). Curadora do Café Alagoano Paulo Freire e membro fundadora do Fórum Alagoano da Educação de Jovens e Adultos (FAEJA). Email: naide12@hotmail.com orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3659-4165>

MILAGROS ELENA RODRÍGUEZ

Cristiana, venezolana. Postdoctorado en las nuevas tendencias y corrientes integradoras de pensamiento y sus concreciones, Universidad José Martí de Latinoamérica, México. Postdoctorado en Educación Matemática, Pensamiento y Religaje en la Transmodernidad, Universidad Nacional Experimental de Yaracuy, Venezuela. Postdoctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armada, Venezuela. Doctora en Patrimonio Cultural, Universidad Latinoamericana y el Caribe, Venezuela. Doctora en Innovaciones Educativas, Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armada, Venezuela. Magister Scientiarum en Matemáticas, Universidad de Oriente. Licenciada en Matemática, Universidad de Oriente, Venezuela. Docente investigadora titular de la Universidad de Oriente (Venezuela). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-0311-1705> Email: melenamate@hotmail.com

PAOLA ANDRESSA SCORTEGAGNA

Doutora em Educação (UEPG), Mestrado em Educação (UEPG). Atua no Grupo de Pesquisa NUPEPES (UEPG), vinculado à linha de pesquisa História e Política Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação. Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Email: paolascortegagna@uepg.br

PAOLA ANDRESSA SCORTEGAGNA

Doutora em Educação (UEPG), Mestrado em Educação (UEPG). Atua no Grupo de Pesquisa NUPEPES (UEPG), vinculado à linha de pesquisa História e Política Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação. Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Email: paolascortegagna@uepg.br

PAULA VALERIA DÁVILA

Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidad de Buenos Aires (UBA). Atua no Grupo de Pesquisa Documentación Narrativa y Memoria Docente do Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación da Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires e é fundadora e integrante da Red de Formación Docente e Narrativas Pedagógicas da mesma facultade. É Professora na Licenciatura en Ciencias de la Educación da UBA e do Mestrado em Educação “Pedagogías críticas y problemáticas socio-educativas”. Pesquisa, publica e integra projetos de extensão dedicados à Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas e à reflexão em torno das Pedagogias críticas e movimentos pedagógicos na América Latina. Email: paulavdavila@gmail.com

SEBASTIAN ORTIZ MALLEGAS

Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. Magíster en Psicología Educacional Universidad de Chile. Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Académico Asociado del Departamento de Mediaciones y Subjetividades de la Universidad de Playa Ancha, Chile.

SEVERINO BEZERRA DA SILVA

Historiador (UFPB). Doutor em Ciências Sociais (PUC/SP). Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), atuando no Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação (PPGE/CE/UFPB). É coordenador do Grupo de Pesquisa Educação Popular, Memórias e Saberes (GPEP/UFPB). Email: severinobsilva@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3062-6640>

SÔNIA MARIA ALVES DE OLIVEIRA REIS

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. É Professora Titular do Departamento de Educação – Campus XII da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, onde atua na graduação e na pós-graduação. É coordenadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Docente – PPGEduF (UNEB) e Programa de pós-graduação em Educação PPGED (UESB). É líder do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire - NEPE. Tem se dedicado a pesquisar: EJA; Educação Popular; Alfabetização; Paulo Freire. E-mail: smaoliveira@uneb.br

TÁSSIO JOSÉ DA COSTA PAIVA

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com especializações em Gestão Estratégica de Processos e em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao Mundo do Trabalho. Atua nas áreas da Educação Básica, Profissional e nos serviços de tecnologia e inovação. Integra o Grupo de Pesquisa Multieja (CNPq) e o Conselho Federal de Educadores e Pedagogos (CFEP). Sua trajetória articula gestão educacional e investigação técnico-científica, com foco na análise de políticas públicas e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dedicase ao estudo das práticas de Reconhecimento de Saberes, com ênfase em abordagens pedagógicas críticas e emancipadoras. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6797-123X> Email: tassiopaiva@gmail.com

THÂNIA MARA KAMINSKI JACON

Doutoranda em Educação (UEPG). Mestre em Educação (UEPG). Atua no grupo de estudo Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social (NUPEPES/UEPG), vinculado à linha de pesquisa em História e Política Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UEPG). Tem se dedicado a pesquisar a educação voltada para jovens e adultos de acordo com a perspectiva freireana. Email: thania.jacon20@gmail.com

TRINIDAD VACCAREZZA

Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua no Grupo de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (Grupeja), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG. Também integra a Red de Formación Docente e Narrativas Pedagógicas da Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires (UBA). Tem se dedicado a pesquisar processos de formação docente na Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a pesquisa narrativa em educação. Email: trinidadvaccarezza@gmail.com

VIVIANE CHAGAS SANTOS

Graduada no curso de Licenciatura em Matemática e Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) na Linha 3: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em Vitória da Conquista. É integrante do Grupo de estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas (GELFORPE / CNPq / UESB). Tem experiência na área de Educação com ênfase na Educação Matemática. Desenvolve pesquisas no âmbito da Educação, Educação Matemática, Formação de Professores, Educação do Campo e Educação com Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI).

Durante la lectura de los capítulos de este texto identifiqué la construcción de una trama narrativa donde se presenta la diversidad y complejidad que conforma el campo socioeducativo de jóvenes y adultos. Está presente la perspectiva crítica freireana para dar visibilidad a las tensiones entre las regulaciones educativas y las prácticas emancipatorias.

Dra. Maria del C. Lorenzatti
Universidad Nacional de Córdoba –
Universidad Nacional de Chilecito
(Argentina)

