

Gilberto Cipriano do Nascimento

Entre o  
Cansaço  
e o Sonho:

A EJA COMO JUSTIÇA SOCIAL E RESISTÊNCIA

*Reflexões a partir do Mato Grande Potiguar*



**AYA EDITORA**

**2026**

Entre o  
Cansaço  
e o Sonho:

---

A EJA COMO JUSTIÇA SOCIAL E RESISTÊNCIA

*Reflexões a partir do Mato Grande Potiguar*

---

Gilberto Cipriano do Nascimento

Entre o  
Cansaço  
e o Sonho:

---

A EJA COMO JUSTIÇA SOCIAL E RESISTÊNCIA

*Reflexões a partir do Mato Grande Potiguar*

---



**AYA EDITORA**

**2026**

**Direção Editorial**

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

**Executiva de Negócios**

Ana Lucia Ribeiro Soares

**Autor**

Prof.º Me. Gilberto Cipriano do Nascimento

**Revisão**

Dâmarys de Araújo Lima Nascimento

**Apoio Cultural**

AYA Editora©

**Produção Editorial**

AYA Editora©

**Capa**

AYA Editora©

**Imagens de Capa**

GPT Images 2.0

**Área do Conhecimento**

Ciências Humanas

**Conselho Editorial**

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva (UNIDAVI)

Prof.ª Dr.ª Adriana Almeida Lima (UEA)

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza (UCPEL)

Prof.º Dr. Alaerte Antonio Martelli Contini (UFGD)

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos (IFAP)

Prof.º Dr. Carlos Eduardo Ferreira Costa (UNITINS)

Prof.º Dr. Carlos López Noriega (USP)

Prof.ª Dr.ª Claudia Flores Rodrigues (PUCRS)

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chioli (UTFPR)

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota (IFPI)

Prof.ª Dr.ª Déa Nunes Fernandes (IFMA)

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis (UEMG)

Prof.º Dr. Denison Melo de Aguiar (UEA)

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos (UNIFAP)

Prof.º Dr. Gilberto Zammar (UTFPR)

Prof.º Dr. Gustavo de Souza Preussler (UFGD)

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota (IF Baiano)

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza (UFS)

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso (UNISC)

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão (UFPE)

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski (UTFPR)

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior (UFRR)

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra (IFCE)

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho (UFRPE)

Prof.ª Dr.ª Maralice Cunha Verciano (CEDEUAM-Unisalento - Lecce - Itália)

Prof.ª Dr.ª Marcia Cristina Nery da Fonseca Rocha Medina (UEA)  
Prof.ª Dr.ª Maria Gardênia Sousa Batista (UESPI)  
Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes (UTFPR)  
Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda (UEPG)  
Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes (UFRA)  
Prof.º Dr. Raimundo Santos de Castro (IFMA)  
Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani (UTFPR)  
Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira (IFAC)  
Prof.º Dr. Rômulo Damasclin Chaves dos Santos (ITA)  
Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia (UTFPR)  
Prof.ª Dr.ª Tânia do Carmo (UFPR)  
Prof.º Dr. Ygor Felipe Távora da Silva (UEA)

### **Conselho Científico**

Prof.º Me. Abraão Lucas Ferreira Guimarães  
Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz (UniCesumar)  
Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva (UFRGS)  
Prof.º Dr. Diogo Luiz Cordeiro Rodrigues (UFPR)  
Prof.º Me. Ednan Galvão Santos (IF Baiano)  
Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig (UFPR)  
Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva (HONPAR)  
Prof.º Dr. Gilberto Sousa Silva (FAESF)  
Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti (UFPR)  
Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim (FASF)  
Prof.ª Dr.ª Lucimara Glap (FCSA)  
Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa (UniOPET)  
Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens (FASF)  
Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues (FASF)  
Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos (UTFPR)  
Prof.ª Dr.ª Tássia Patrícia Silva do Nascimento (UEA)  
Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues (IFSC)

© 2026 - AYA Editora - O conteúdo deste livro foi enviado pelo autor para publicação em acesso aberto, sob os termos da Licença Creative Commons 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta obra, incluindo textos, imagens, análises e opiniões nela contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva do autor, que assume total responsabilidade pelo conteúdo apresentado. As interpretações e posicionamentos expressos neste livro representam exclusivamente as opiniões do autor, não refletindo, necessariamente, a visão da editora, de seus conselhos editoriais ou de instituições citadas. A AYA Editora atuou de forma estritamente técnica, prestando serviços de diagramação, produção e registro, sem interferência editorial sobre o conteúdo. Esta publicação é fruto de pesquisa e reflexão acadêmica, elaborada com base em fontes históricas, dados públicos e liberdade de expressão intelectual garantida pela Constituição Federal (art. 5º, incisos IV, IX e XIV). Personagens históricos, autoridades, entidades e figuras públicas eventualmente mencionadas são citados com base em registros oficiais e noticiosos, sem intenção de ofensa, injúria ou difamação. Reforça-se que quaisquer dúvidas, críticas ou questionamentos decorrentes do conteúdo devem ser encaminhados exclusivamente ao autor da obra.

---

N244 Nascimento, Gilberto Cipriano do

Entre o cansaço e o sonho: a eja como justiça social e resistência: reflexões a partir do Mato Grande Potiguar [recurso eletrônico]. / Gilberto Cipriano do Nascimento. -- Ponta Grossa: Aya, 2026. 100 p.

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-6228-002-9

DOI: 10.47573/aya.6228.1.484

1. Educação. 2. Educação de jovens e adultos. I. Título

CDD: 374

---

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

---

## **International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA**

**AYA Editora©**

**CNPJ:** 36.140.631/0001-53

**Fone:** +55 42 3086-3131

**WhatsApp:** +55 42 99906-0630

**E-mail:** contato@ayaeditora.com.br

**Site:** <https://ayaeditora.com.br>

**Endereço:** Rua João Rabello Coutinho, 557  
Ponta Grossa - Paraná - Brasil  
84.071-150

### ***Dedicatória***

*A Deus, princípio e fim de todas as coisas.*

*À minha família — Josineide, Messias e  
Dâmarys —, meu porto seguro e inspiração  
diária.*

*E a cada aluno e aluna da EJA que, com  
o rosto cansado e o olhar teimosamente  
sonhador, me ensinou, noite após noite, o  
verdadeiro sentido de ser professor.*

## **Agradecimentos**

*A Deus, que me concedeu a vida, a força e a vocação para educar. Sem Ele, nada disso seria possível.*

*À minha esposa, Josineide, e aos meus filhos, Messias e Dâmarys, pelo amor, pela paciência e pelo apoio incondicional durante as longas horas de aula, estudo e escrita. Vocês são a razão do meu esforço e o abrigo para o meu cansaço.*

*À Secretária de Turismo do Rio Grande do Norte, Marina Marinho, minha gratidão pelo gesto generoso de prefaciar esta obra. Sua sensibilidade para com as questões do Mato Grande é notável. Lembro com grande apreço o apoio que recebi desde os tempos em que, como prefeita de Jandaíra, abriu as portas para que eu pudesse exercer meu ofício de educador naquela amável Cidade do Mel.*

*Às comunidades escolares da região do Mato Grande — em especial Jandaíra, Parazinho e João Câmara —, que me acolheram e permitiram que eu fizesse parte de suas histórias. Foi no chão dessas escolas, entre carteiras simples, quadros brancos gastos e olhares cheios de cansaço e esperança, que este livro começou a ser escrito.*

*Por fim, um agradecimento especial aos meus alunos e alunas, de ontem e de hoje, sobretudo aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Vocês são a alma deste livro. Suas mãos calejadas e seus sonhos insistentes são a prova viva de que a educação transforma vidas. Cada presença na sala, depois de um dia inteiro de trabalho, é um manifesto silencioso contra a injustiça.*

# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO .....</b>	<b>13</b>
<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>INTRODUÇÃO - A EJA COMO TERRITÓRIO DE DISPUTA E ESPERANÇA ..</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO 1 - RAÍZES DA EXCLUSÃO: A EDUCAÇÃO QUE O BRASIL PREFERIU NÃO VER .....</b>	<b>24</b>
A Dívida Histórica: o Projeto da Ignorância .....	24
Analfabetismo Estrutural e Exclusão Social .....	25
Educação como Reparação Tardia (e Insuficiente) .....	26
O Lugar Marginal na Política — e nos Corredores da Escola .....	27
<b>CAPÍTULO 2 - QUEM SÃO OS SUJEITOS DA EJA? HISTÓRIAS QUE A ESTATÍSTICA NÃO CONTA.....</b>	<b>28</b>
O Trabalhador e a Pedagogia do Cansaço .....	28
A Juvenilização: Os Expulsos da Manhã.....	29
A Fragilidade do Recomeço: O Silenciamento de Rafael .....	30
As Mães Solo e a Dupla Jornada .....	31
O Encontro Cívico: Da Narrativa à Proposta de Lei.....	32
O Idoso e a Leitura de Mundo .....	33
Conclusão: Entre a Cruz e a Caneta .....	34
<b>CAPÍTULO 3 - O CURRÍCULO QUE ACOLHE: QUANDO VOLTAR A ESTUDAR É UM ATO DE CORAGEM .....</b>	<b>35</b>
Identidade Ferida e o Estigma da “Ignorância” .....	35
Medo do Fracasso e Resistência Psicológica .....	36
Coragem como Ato Político e Pedagógico.....	37
O Currículo que Acolhe .....	38
Entre o Cansaço e o Sonho .....	38
Conclusão: Reconstrução do Sujeito.....	39
<b>CAPÍTULO 4 - A ESCOLA QUE PRECISA APRENDER A RECEBER: A PEDAGOGIA DO ACOLHIMENTO E O DESAFIO DA FORMAÇÃO .....</b>	<b>40</b>

O Descompasso na Formação Docente .....	41
Infantilização: Quando o Método Ignora a Vida .....	41
A Tirania da Avaliação Tradicional .....	42
A Falta de Escuta: O Monólogo Institucional .....	43
A Escola que Também Precisa Aprender .....	43
Conclusão: Acolher é Tarefa Política .....	44
<b>CAPÍTULO 5 - AVALIAR PARA LIBERTAR: QUANDO A PROVA DEIXA DE SER UM INSTRUMENTO DE EXCLUSÃO .....</b>	<b>45</b>
Medo da Prova: Feridas Que Voltam .....	45
Da Prova Punitiva à Avaliação Dialógica .....	46
Metodologias Ativas e Coerência na Avaliação .....	47
A Roda de Conversa Como Espaço Avaliativo .....	47
Autoavaliação: Adultos Julgando o Próprio Caminho .....	48
Examinar x Avaliar: Uma Escolha Ética .....	49
As Amarras que Prendem o Professor .....	49
Avaliação a Serviço da Vida .....	50
<b>CAPÍTULO 6 - O ESTUDANTE-TRABALHADOR: ENTRE O CANSAÇO E O SONHO .....</b>	<b>51</b>
A Dupla Jornada e o Tempo Roubado .....	51
A Pedagogia do Sono: o Corpo em Luta .....	52
Trabalho, Fome e Mobilidade Social .....	52
Evasão: o Fantasma da Cadeira Vazia .....	53
Permanecer é Resistir .....	54
Entre o Corpo Cansado e o Sonho Teimoso .....	54
Conclusão: o Heroísmo do Cotidiano .....	55
<b>CAPÍTULO 7 - O PROFESSOR DA EJA NÃO PODE SER UM PROFESSOR QUALQUER .....</b>	<b>56</b>
A Armadilha da Vaidade Pedagógica .....	56
Autoridade sem Autoritarismo .....	57
Escuta Ativa e Mediação de Conflitos .....	58
O Professor como Ponte: Mediação entre Mundos .....	58
Respeito à Trajetória: O Aluno não é Folha em Branco .....	59

Cuidado o Cansaço: Didática do Limite .....	59
Conclusão: Uma Vocação para o Encontro.....	60
<b>CAPÍTULO 8 - MUITO ALÉM DO DIPLOMA: A EJA COMO RECONSTRU�O DE IDENTIDADE .....</b>	<b>61</b>
Da Cultura do Silêncio � Palavra que se Levanta .....	61
A Escola Devolve a Voz. ....	62
Autoestima como Capital Político: A Luta por Reconhecimento....	62
A Alfabetiza�o como Ato Político.....	63
Pertencimento: O Direito de Ocupar o Espaço .....	63
De "Fracassado" a Sobrevivente: Reescrevendo a Própria Narrativa .....	64
Muito Além do Papel: O que o Diploma não Mostra .....	65
Conclusão: Educa�o como Renascimento .....	65
<b>CAPÍTULO 9 - EJA NO SÉCULO XXI: PERMANÊNCIA OU DESAPARECIMENTO? .....</b>	<b>67</b>
Ensino Híbrido: Flexibilidade ou Nova Forma de Exclusão? .....	68
Ferramenta ou Substitui�o? O Lugar da Tecnologia.....	68
A Armadilha das Certifica�es Rápidas.....	69
Educa�o Profissional: Trabalho como Princípio Educativo, não como Adestramento .....	70
Riscos de Esvaziamento: Quando a EJA Perde a Alma .....	70
Conclusão: Modernizar sem Perder a Alma.....	72
<b>CAPÍTULO 10 - EDUCA�O COMO SEGUNDA CHANCE – OU COMO JUSTIÇA SOCIAL? .....</b>	<b>73</b>
Generosidade de Governo ou Obrigac�o Moral?.....	73
A Armadilha da "Segunda Chance" Despolitizada .....	74
Entre o Mérito Individual e o Direito Coletivo .....	75
Romantiza�o x Denúncia.....	75
Esperança Crítica: o Verbo Esperançar .....	76
EJA como Projeto de País.....	76
Conclusão: O Livro Termina, a Luta Não .....	77
<b>CAPÍTULO 11 - RECOMENDA�ES PARA UMA EJA COMO JUSTIÇA SOCIAL .....</b>	<b>78</b>

Recomendações para o Poder Público .....	78
De Onde Viria o Dinheiro? Notas Rápidas sobre Financiamento.....	80
Recomendações para Sistemas de Ensino e Secretarias .....	81
Recomendações para Escolas e Professores .....	82
Estudantes da EJA como Sujeitos de Gestão .....	84
Para Seguir Caminhando .....	84
EJA para Além do Mato Grande: o que É Replicável? .....	85
<b>EPÍLOGO: CRÔNICAS DO CHÃO DA ESCOLA. ....</b>	<b>86</b>
Entre o Trabalho e o Sonho: A EJA como Segunda Chance no Mato Grande.....	86
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>89</b>
<b>AMIGOS DA EJA .....</b>	<b>92</b>
<b>SOBRE O AUTOR .....</b>	<b>93</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO .....</b>	<b>94</b>

# PREFÁCIO

A obra do professor Gilberto Cipriano não se restringe à apresentação de sua atuação como docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na região do Mato Grande, interior do Rio Grande do Norte. Muito mais que isso, ela nos convida a uma reflexão profunda sobre o emaranhado que existe entre política, justiça social, educação e desenvolvimento.

O autor deixa claro que a EJA não é apenas uma modalidade de ensino. Ele amplia a visão do trabalho docente ao substituir a perspectiva míope, restrita à alfabetização, por uma visão sistêmica, que contempla a superação de desafios, a construção de novas histórias e a realização de sonhos.

Entre o cansaço e o sonho não é um livro para acalentar corações. É uma narrativa que provoca inquietações internas, suscita reflexões complexas e nos permite compreender, com clareza, a relevância da educação para a emancipação e o desenvolvimento de um povo.

Ao ler a obra, recordei imediatamente uma frase que utilizo em muitos dos meus discursos políticos: “Não há desenvolvimento sustentável sem justiça social. E não há como promover Justiça sem Educação. Logo, é preciso educar para desenvolver.” Lembrei também o legado de Paulo Freire, que compreende a educação como ato político e insiste que ela precisa considerar, com seriedade, a realidade concreta do aluno.

A escrita do professor Cipriano nos lembra, o tempo inteiro, que há sempre uma história antes da sala de aula. Antes do caderno aberto, houve o trabalho precoce. Antes da chamada, houve o silêncio. Antes da evasão, houve a necessidade.

A Educação de Jovens e Adultos não começa no portão da escola: ela começa muito antes, nas trajetórias interrompidas, nas responsabilidades assumidas cedo demais, nas oportunidades que não chegaram quando deveriam.

Por isso, falar de EJA é, antes de tudo, falar de exclusão. E, capítulo a capítulo, somos convidados a olhar para as raízes dessa exclusão que tornaram a EJA necessária. Mas não se trata apenas de compreender dados, políticas ou currículos. Trata-se de enxergar pessoas. Rostos marcados pelo tempo, mãos calejadas pelo trabalho, olhares que carregam cansaço — mas também esperança.

Esperança de pessoas que, mesmo tendo sido tantas vezes excluídas, insistiram em acreditar. Trabalhadores, mães, pais, jovens que precisaram abandonar a escola, idosos que decidiram recomeçar. Rostos reais que desafiam qualquer visão simplista sobre ensino.

Justamente por considerar a vida e a história desse povo do interior potiguar, as páginas desta obra questionam o currículo que afasta e defendem o currículo que acolhe. Falam da evasão como um grito silencioso que ecoa nas carteiras vazias. Reforçam o papel do professor como profissional que precisa ser mais do que transmissor de conteúdos: precisa ser presença, escuta e compromisso.

Porque, na EJA, cada aula é também reconstrução de identidade. Cada conquista é um gesto de resistência. Cada diploma representa muito mais do que certificação — representa dignidade.

Este livro não oferece respostas prontas, mas provoca reflexões necessárias. Em um tempo em que se discute o futuro dessa modalidade, precisamos perguntar: estamos oferecendo uma segunda chance? Ou estamos reparando uma injustiça histórica? Em um tempo de falas rasas, conseguimos dialogar com a complexidade devida sobre a educação como elemento fundamental para a justiça social? Somos capazes de enxergar o povo que “educamos” ou apenas vislumbramos os resultados curriculares?

A temática deste livro traz consigo o lembrete de que a educação não pode ser encarada apenas como pauta política. Entregar à política o controle absoluto da educação pode reduzi-la a disputas partidárias, a promessas de campanha e a mudanças que acompanham mandatos. A política pública é fundamental, sim — ela organiza, financia e estrutura o sistema educacional. Mas a educação é muito maior do que isso.

Ela acontece nas famílias, nas comunidades, nas relações sociais, nas igrejas, nos movimentos culturais, nos espaços de trabalho. Ela forma valores, constrói cidadania, molda comportamentos, influencia a economia e a cultura, e até a forma como uma sociedade enxerga a si mesma. E esse modo de compreender a educação é imprescindível para enfrentar as desigualdades que, tantas vezes, desembocam na Educação de Jovens e Adultos.

Que esta leitura não seja apenas informativa, mas transformadora. Que nos ensine a olhar para a EJA com a delicadeza que ela exige e com a coragem que ela merece.

E, sobretudo, que nos lembre: nunca é tarde para aprender — e nunca deveria ter sido negado o direito de começar.

Que estas páginas inspirem inquietação, compromisso e esperança.

Boa leitura!

**Marina Marinho**

*Secretária de Turismo do Rio Grande do Norte*

# APRESENTAÇÃO

## O Chão de Onde Falo

O Mato Grande é mais do que uma região do Rio Grande do Norte desenhada no mapa. É território de histórias, de trabalho árduo e de um povo que, mesmo diante da seca, da precariedade e do abandono, insiste em acreditar na educação como caminho de transformação. Aqui, cada comunidade carrega na memória um histórico de lutas e resistências, especialmente quando o assunto é o direito de aprender.

Para muitos moradores, estudar nunca foi tarefa simples. Conciliar escola, trabalho e família sempre exigiu esforço dobrado. Ainda assim, a sala de aula permanece como espaço de esperança. É nela que sonhos interrompidos são retomados e que novas possibilidades se abrem, sobretudo para jovens e adultos que retornam à escola levando, nos ombros, o peso do dia e, no peito, a teimosia de um sonho antigo.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocupa um lugar central nessa história. Mais do que modalidade de ensino, ela representa, para cada estudante, uma fronteira: de um lado, o cansaço do corpo; de outro, o desejo de rasgar o véu da ignorância imposta. Nas salas da EJA encontramos trabalhadores, mães, pais, idosos e jovens que decidiram não desistir do conhecimento. São trajetórias marcadas pela coragem de recomeçar e pela certeza de que aprender é um direito que não tem prazo de validade.

Falar de educação no Mato Grande é também falar de memória. Memória das escolas simples, muitas vezes com poucas salas, ventiladores cansados e carteiras reaproveitadas. Memória de professores comprometidos, que chegam antes do sinal e saem depois da última conversa no portão. Memória de comunidades que, mesmo com poucos recursos, fizeram da educação um ato de resistência. Essas experiências, tantas vezes invisibilizadas, ajudaram a formar cidadãos críticos, conscientes de seu lugar no mundo e desconfiados das promessas fáceis.

Os desafios, porém, continuam presentes e gritantes. A evasão escolar, as desigualdades sociais e a falta de investimentos consistentes ainda atravessam o cotidiano de muitos estudantes. Jovens seguem divididos entre o desejo de permanecer em sua terra e a necessidade de buscar oportuni-

dades fora dela. Mulheres carregam dupla e tripla jornada. Homens chegam à escola com as mãos ainda marcadas pela chibanca e pela enxada. Esse cenário reforça a urgência de políticas públicas que fortaleçam a educação, a cultura e o desenvolvimento local.

A escola precisa ser pensada como espaço de pertencimento, diálogo e construção coletiva. Quando a educação respeita a trajetória do estudante, escuta sua voz e dialoga com sua realidade, ela se torna mais significativa. No Mato Grande, educar também significa valorizar a cultura local, a história do povo e as experiências que moldam nossa identidade regional. Significa entender que aprender a ler a palavra é também aprender a ler a terra, o inverno, a feira, o ônibus, o salário e o voto.

Mais do que dados e estatísticas, a educação é feita de pessoas. É o agricultor que aprende a ler para compreender seus direitos e o preço justo da produção. É a jovem que retorna aos estudos para mudar o futuro da família, mesmo com o cansaço do roçado e o peso dos filhos. É o idoso que descobre que nunca é tarde para assinar o próprio nome. São histórias como essas que mostram que a educação não transforma apenas indivíduos: transforma comunidades inteiras, muda o jeito de uma região se enxergar.

Esta apresentação nasce desse compromisso: refletir sobre nossa terra, nossas lutas e nossas possibilidades. Pensar o Mato Grande é pensar o presente com os pés fincados na história e os olhos voltados para um futuro mais justo, em que o conhecimento continue sendo semente de esperança plantada no nosso chão. Entre o cansaço da lida diária e o sonho de uma vida mais digna, é da EJA que escolho falar.

É desse chão que eu falo.

## **Metodologia**

Este livro nasce de um lugar muito específico: o chão da escola pública, em especial das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em municípios do Mato Grande potiguar. Ele não é apenas fruto de leituras, mas de escuta, de convivência e de presença. Por isso, é importante explicitar como essas vozes, cenas e análises foram construídas.

Mais do que um relatório de pesquisa, esta Metodologia é também um compromisso ético: dizer ao leitor de onde falo, com quem caminhei e quais caminhos escolhi para transformar experiência em reflexão crítica.

A pesquisa que sustenta este livro é qualitativa, com caráter ensaístico. Apoia-se em observações de campo, conversas prolongadas, entrevistas

semiestruturadas e narrativas de vida de estudantes, professores e gestores, sem pretender generalizações estatísticas. O foco não está em quantificar, mas em compreender sentidos, experiências e contradições que atravessam a EJA no contexto do Mato Grande potiguar.

### Natureza da pesquisa

A investigação tem inspiração etnográfica e características de estudo de caso. O objetivo não foi produzir números representativos, mas compreender, em profundidade, contextos, sujeitos e práticas da EJA em um território concreto.

Ao longo de cerca de dez anos (2016–2026), acompanhei turmas de EJA em escolas da região do Mato Grande, em especial nos municípios de Jandaíra, Parazinho e João Câmara. Esse recorte territorial não é neutro: diz respeito ao lugar de onde escrevo e à realidade que conheço por dentro.

A pandemia de COVID-19 impactou diretamente a possibilidade de uma presença contínua “no chão da escola”: aulas suspensas, ensino remoto emergencial, revezamentos e incertezas alteraram profundamente o cotidiano escolar. Por isso, este livro não se baseia em um levantamento estatístico sistemático, mas em um conjunto de experiências, observações e diálogos construídos em diferentes momentos e condições.

As cenas e vozes presentes ao longo dos capítulos foram inspiradas em:

- observações de aulas noturnas de EJA em escolas do Mato Grande;
- conversas e entrevistas com estudantes, professores e gestores;
- acompanhamento de reuniões pedagógicas e momentos informais na escola.

Diante das limitações impostas pela pandemia, optei por uma abordagem que privilegia a densidade das narrativas em vez da abrangência numérica. O foco está na compreensão dos sentidos atribuídos à EJA pelos sujeitos envolvidos, e não na mensuração quantitativa de dados.

### Contexto e participantes

A pesquisa envolveu três tipos principais de participantes:

- **Estudantes da EJA:** jovens, adultos e idosos matriculados em turmas de anos iniciais e finais do ensino fundamental, em período noturno;

- **Professores da EJA:** docentes responsáveis pelas turmas observadas, com diferentes tempos de atuação na modalidade;
- **Gestores escolares:** diretores, coordenadores pedagógicos e técnicos que lidam com a organização da EJA nas escolas.

Não se trata de uma amostra estatística, mas de um conjunto intencional de sujeitos com os quais construí relações de escuta e diálogo. Para preservar o anonimato, todos os nomes usados no livro são ficcionais (como “Dona Lurdes”, “Rafael”, “Jéssica”, “Seu Francisco”), ainda que as situações narradas sejam inspiradas em experiências reais.

Ao longo dos anos, acompanhei diversas turmas de EJA em escolas da região, com observação recorrente de estudantes e conversas sistemáticas com professores e gestores. O propósito não foi “representar o Brasil”, mas iluminar, a partir do Mato Grande, questões que atravessam a EJA em muitos outros territórios.

## Procedimentos de coleta de dados

### *Observação em sala de aula*

Realizei observações participantes em aulas noturnas de EJA, registrando:

- dinâmicas de acolhimento e início de aula;
- interações entre professor e estudantes;
- estratégias de explicação, avaliação e escuta;
- situações de cansaço, sono, evasão, resistência, participação.

Os registros foram feitos em diários de campo, logo após as aulas, com descrições de cenas, falas significativas e impressões analíticas iniciais.

### Entrevistas e conversas prolongadas

Conduzi entrevistas semiestruturadas com professores, estudantes e gestores, em horários previamente combinados, fora do momento de aula. As entrevistas buscaram compreender:

- trajetórias escolares e profissionais;
- percepções sobre a EJA: sentidos, dificuldades, potências;
- experiências com avaliação, currículo e acolhimento;
- expectativas em relação ao futuro.

Além das entrevistas formais, muitas narrativas presentes neste livro emergiram de conversas prolongadas em corredores, pátios, esperando o

ônibus sair para os distritos, portas de sala e visitas às comunidades. Esses diálogos, embora informais, foram registrados em notas de campo e reconstituídos com cuidado, sempre preservando identidades.

### **Análise documental**

Também foram analisados documentos como:

- Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas;
- planos de curso e diários de classe de turmas de EJA;
- legislações e diretrizes relacionadas à EJA (LDB, diretrizes curriculares, planos municipal/estadual de educação);
- dados de IBGE, INEP e outros estudos sobre desigualdades e EJA.

Esses documentos ajudaram a confrontar o que está “no papel” com o que se vive “no chão da escola”.

### **Caminhos de análise**

A análise dos dados foi realizada por meio de uma leitura temática de conteúdo, articulando:

- as narrativas dos sujeitos (estudantes, professores, gestores);
- os registros de observação em sala;
- os documentos oficiais;
- o referencial teórico (Freire, Arroyo, Di Pierro, Hoffmann, Brandão, Santos, entre outros).

A partir dessa triangulação, consolidaram-se alguns eixos analíticos que estruturam os capítulos do livro, tais como:

- dívida histórica e analfabetismo estrutural;
- vergonha escolar, medo do fracasso e reconstrução de identidade;
- escola como espaço de acolhimento ou de expulsão;
- avaliação como exclusão ou libertação;
- papel do professor da EJA;
- permanência, evasão e resistência do estudante-trabalhador;
- EJA como justiça social, e não como favor.

Os capítulos não são, portanto, meros ensaios de opinião. São textos ensaísticos alimentados por uma base empírica concreta, reinterpretada à luz de uma tradição crítica da educação.

## Cuidados éticos

Desde o início, comprometi-me com alguns princípios éticos fundamentais:

- **Anonimato e confidencialidade:**
  - nomes próprios foram substituídos por pseudônimos;
  - referências a escolas ou municípios foram tratadas de modo a evitar exposição indevida, quando necessário.
- **Consentimento e respeito:**
  - expliquei a estudantes, professores e gestores o propósito da pesquisa e deste livro;
  - os relatos foram construídos de modo a não colocar ninguém em situação de constrangimento ou risco.
- **Responsabilidade na interpretação:**
  - as análises não culpabilizam indivíduos;
  - a crítica é dirigida às estruturas, às políticas e às práticas excludentes, nunca à pessoa concreta do estudante ou do professor.

A ética aqui não é apenas um item formal, mas uma postura política: falar sobre EJA é falar de sujeitos reais, com histórias marcadas por dor e resistência. Era fundamental tratá-los com o cuidado e o respeito que merecem.

## Entre pesquisa e testemunho

Por fim, é importante dizer que este livro se situa em uma fronteira: ele é, ao mesmo tempo,

- fruto de uma pesquisa acadêmica, com procedimentos claros de produção e análise de dados;
- e um testemunho de quem vive a escola por dentro, como educador comprometido com a EJA.

Não se pretende aqui uma neutralidade impossível. O que se busca é rigor crítico aliado a compromisso ético e político. Ao explicitar a Metodologia, convido o leitor a caminhar comigo com clareza sobre de onde vêm as vozes, cenas e conceitos que, a partir de agora, irão se desdobrar nos capítulos que seguem.

# INTRODUÇÃO - A EJA COMO TERRITÓRIO DE DISPUTA E ESPERANÇA

Este livro nasce de uma inquietação. Nasce do chão da escola, do quadro branco e, sobretudo, das histórias de vida que atravessam os corredores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Mato Grande e em tantos outros cantos do Brasil.

A EJA não é apenas uma modalidade de ensino; é um termômetro da nossa desigualdade social. Quando um adulto de 40, 50 ou 60 anos entra em uma sala de aula para ser alfabetizado, ele traz consigo não só o desejo de aprender, mas a denúncia silenciosa de que o Estado falhou. É prova viva de que o direito à educação, garantido na Constituição, ainda não se realizou para todos.

Ao longo destas páginas, convido o leitor a despir-se de preconceitos. A EJA que apresento aqui não é o “supletivo rápido”, nem a “escola pobre para pobres”. É a EJA como direito, como potência pedagógica e como espaço de reconstrução de identidades.

O livro está organizado como uma jornada. Nos primeiros capítulos, olhamos para trás: investigamos as raízes históricas da exclusão e perguntamos quem é, afinal, o sujeito da EJA. Em seguida, mergulhamos no cotidiano da sala de aula: o currículo que muitas vezes infantiliza, a avaliação que pode punir ou libertar, a evasão que se materializa em cadeiras vazias e histórias interrompidas.

Mas não paramos na denúncia. Avançamos para as possibilidades. Discutimos a especificidade do estudante trabalhador, que vive espremido entre a sobrevivência e o sonho; o papel do professor, que precisa ser mais do que transmissor de conteúdos e se tornar mediador de mundos; e a EJA como espaço de reconstrução de identidade, em que o diploma é apenas uma parte visível de uma mudança muito mais profunda na forma de o sujeito se enxergar.

Por fim, voltamos o olhar para o presente e para o futuro. Analisamos os riscos de precarização da modalidade no século XXI — com a expansão do ensino híbrido, das certificações em massa e das soluções “aligeiradas” — e encerramos com a defesa da EJA como Justiça Social e reparação histórica, e não como mera segunda chance concedida a quem “perdeu a primeira”.

Este livro não pretende ser manual nem receita. É um convite ao diálogo e à ação. Foi escrito por um professor que vive a EJA por dentro, mas se dirige a um público amplo: educadores, gestores, pesquisadores, estudantes, parlamentares, lideranças comunitárias e todos que acreditam que a educação é sempre um ato político.

Que a leitura destas páginas possa fortalecer nossas lutas por uma escola que não apenas ensine a ler a palavra, mas também ajude a reler a própria vida e a reescrever o mundo.

Sejam bem-vindos.

# CAPÍTULO 1 - RAÍZES DA EXCLUSÃO: A EDUCAÇÃO QUE O BRASIL PREFERIU NÃO VER

*“O analfabetismo não é uma erva daninha que nasce espontaneamente no terreno social; é uma planta cultivada pela omissão e regada pela desigualdade.”*

Se olharmos para a fotografia oficial da educação brasileira ao longo dos séculos, notaremos algo perturbador: há sempre alguém fora de foco. Há sempre um grupo borrado no fundo da imagem ou, pior, cortado deliberadamente do enquadramento. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) não é apenas uma modalidade de ensino; ela é o sintoma mais agudo de um projeto de nação que escolheu, conscientemente, quem merecia saber ler o mundo e quem deveria apenas obedecê-lo.

Este capítulo não se propõe a ser um lamento, mas a autópsia de uma negligência histórica. Para entender a sala de aula da EJA hoje — com seus alunos cansados, trabalhadores que chegam com o cheiro do dia nas roupas e a esperança teimosa nos olhos —, precisamos entender primeiro o mecanismo que os manteve, por tanto tempo, do lado de fora dos muros da escola.

## A Dívida Histórica: o Projeto da Ignorância

Não se pode falar de EJA no Brasil sem falar de estrutura de poder. Durante a maior parte da nossa história, a educação foi privilégio de casta, não direito de cidadania. No Brasil Colônia e no Império, a ignorância do povo não era um acidente de percurso; era estratégia de governabilidade. Manter a massa iletrada era garantir a manutenção de uma ordem escravocrata e latifundiária. Quem não lê, não questiona a lei. Quem não escreve, não registra a própria história.

A marginalização da EJA está enraizada numa dívida histórica que remonta à própria formação do Estado brasileiro. A abolição da escravidão, em 1888, não foi acompanhada de políticas públicas de inclusão social e educacional para a população negra. Como discuti em estudo recente (NASCIMENTO, 2024), essa negligência estatal não foi descuido, mas parte de um projeto de manutenção de poder. O analfabetismo foi, por muito tempo, ferramenta de controle social. Impedir o acesso à leitura e à escrita era impedir o acesso à cidadania.

A “dívida histórica” brasileira não é metáfora abstrata. É concreta: feita de séculos em que o acesso às letras foi negado sistematicamente a negros, indígenas e pobres. Como nos lembra Paulo Freire (1996), a educação não é a alavanca que transforma a realidade sozinha, mas sem ela a transformação é impossível. A elite brasileira sempre soube disso e, por isso mesmo, temeu a educação popular.

Quando a República foi proclamada, veio com a promessa de modernidade, mas manteve a velha lógica: a escola para formar as elites dirigentes, não para emancipar a força de trabalho. Os nossos dias são a prova cabal de que a República não chegou para todos. O analfabetismo, portanto, nunca foi falha do sistema. Ele era o sistema.

## Analfabetismo Estrutural e Exclusão Social

A sociologia da educação nos ensina que o fracasso escolar não é democrático: tem cor, tem CEP e tem classe social. O aluno da EJA é, quase invariavelmente, sobrevivente de um naufrágio social anterior. É o sujeito que precisou escolher entre o caderno e o prato de comida aos 12 anos de idade.

Nesse sentido, Miguel Arroyo (2017) destaca que os sujeitos da EJA não são apenas “jovens e adultos”, mas trabalhadores, desempregados, oprimidos e excluídos que carregam marcas de trajetórias escolares truncadas. O analfabetismo estrutural funciona como âncora. Prende gerações inteiras em ciclos de subemprego e vulnerabilidade. Não se trata apenas de não saber decodificar o alfabeto; trata-se de interdição ao acesso aos bens culturais, à tecnologia, à compreensão plena dos direitos trabalhistas e civis.

A sociedade brasileira, em sua hipocrisia cordial, muitas vezes culpa o indivíduo. Ouve-se nos corredores do senso comum: “ele não estudou porque não quis”. Essa frase é a maior mentira contada sobre a educação nacional. Ninguém escolhe a ignorância quando a oferta de conhecimento é real,

acolhedora e viável. O que houve foi expulsão silenciosa. A escola regular, muitas vezes rígida e excludente, expulsou esses corpos; o mercado de trabalho precoce os absorveu como mão de obra barata e desqualificada.

Essa expulsão não é apenas impressão; é mensurável. Em análise recente, destaquei que o Brasil permanece com um dos índices de Gini mais altos da América Latina (0,518), superado na região apenas pela Colômbia (NASCIMENTO, 2024). Essa concentração de renda se reflete diretamente na sala de aula: dados do Censo Escolar revelam uma queda brutal de cerca de 27% nas matrículas da EJA entre 2020 e 2024. O que vemos não é “desinteresse”. É a confirmação de que a escola se tornou lugar inacessível ou hostil para uma população majoritariamente negra e pobre.

## Educação como Reparação Tardia (e Insuficiente)

Quando o Brasil finalmente acordou para a necessidade de educar seus adultos — impulsionado mais pela industrialização do que por humanismo —, a resposta veio em forma de campanhas, supletivos aligeirados e projetos descontínuos. O MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), durante a Ditadura Militar, é exemplo clássico: tentativa de alfabetização funcional para servir ao “milagre econômico”, sem preocupação com formação crítica do cidadão.

A EJA, como conhecemos hoje, carrega o peso de ser uma reparação tardia. É curativo colocado sobre ferida aberta há quinhentos anos. E, mesmo assim, continua sendo tratada como “prima pobre” da educação básica.

Isso se vê na alocação de recursos, na formação precária de professores, no material didático infantilizado empurrado a adultos com vasta experiência de vida. A política educacional brasileira, historicamente, prefere investir na criança (o que é vital, sem dúvida) na esperança de um futuro melhor, mas vira as costas para o adulto. Sobre essa marginalidade política, Maria Clara Di Pierro (2005) aponta que a EJA ocupa historicamente posição secundária nas políticas públicas, sendo frequentemente tratada com improviso e descontinuidade, o que reflete a desvalorização social dos sujeitos a quem se destina.

## O Lugar Marginal na Política — e nos Corredores da Escola

A marginalidade da EJA na política educacional é visível na arquitetura das escolas. Frequentemente, as turmas da EJA ocupam as salas do fundo, usam as carteiras que sobraram do diurno, estudam com a iluminação precária da noite. Essa marginalidade física é reflexo da marginalidade política.

O Brasil preferiu não ver esses milhões de brasileiros. Preferiu acreditar que o desenvolvimento econômico resolveria, por si só, o fosso educacional. Não resolveu. Hoje, a EJA é o espaço de resistência em que essa dívida tenta ser paga — não com juros e correção monetária, mas com o suor de professores efetivos e celetistas heroicos e a resiliência de alunos que se recusam a aceitar o lugar de “ignorantes” que a história lhes reservou.

Reconhecer essa exclusão deliberada é primeiro passo. Não podemos romantizar a EJA apenas como lugar de superação individual; precisamos politizá-la como espaço de denúncia coletiva e de reconstrução de uma cidadania roubada. A sala de aula da EJA é, antes de tudo, trincheira.

É de dentro dessa trincheira que as vozes deste livro começam a ecoar.

# CAPÍTULO 2 - QUEM SÃO OS SUJEITOS DA EJA? HISTÓRIAS QUE A ESTATÍSTICA NÃO CONTA

*“Por trás de cada número de matrícula, existe um rosto cansado, uma mão calejada e um sonho que teima em não envelhecer.”*

Se abrimos os relatórios oficiais do Ministério da Educação, encontramos tabelas, gráficos de pizza e porcentagens. Eles nos dirão quantos alunos estão matriculados na EJA, qual a faixa etária predominante e a taxa de evasão. Mas a estatística é uma ciência fria, sem alma; ela não sente cheiro, não vê lágrimas e não ouve o som de um estômago roncando no meio da aula.

A estatística não conta que Dona Ubiraci, de 64 anos, cochila na primeira fila não por desinteresse, mas porque acordou às quatro da manhã para pegar um ônibus e um trem e limpar o chão de um escritório no centro da cidade de Natal. A estatística não explica que Anderson, de 17 anos, não é um “aluno problema”, mas um sobrevivente de uma escola regular que não soube acolher sua realidade periférica e o expulsou silenciosamente para a noite.

Quem são, afinal, os sujeitos da EJA? Eles são a face mais crua e honesta da desigualdade brasileira. São, como define Arroyo (2011), os “coletivos diversos” que a sociedade tentou invisibilizar: o trabalhador, o desempregado, o oprimido, o jovem e o adulto que carregam em seus corpos as marcas de uma história de negação de direitos.

## O Trabalhador e a Pedagogia do Cansaço

A primeira face que encontramos na sala de aula é a do trabalhador. Ele não entra apenas na sala; ele arrasta o peso de dez horas de batente. O cheiro de óleo diesel, de cimento, de terra ou de água sanitária que exala de

suas roupas não é sujeira; é a medalha de uma guerra diária pela sobrevivência. O corpo dele está presente, mas a mente luta uma batalha hercúlea contra a exaustão física para absorver o conteúdo.

Para esse aluno, a escola não é apenas um local de aprendizado; é um ato de resistência física. Muitas vezes, vemos a mão grossa e calejada tremer ao segurar o lápis – não de medo, mas de esforço para domar uma ferramenta tão leve depois de um dia segurando a marreta. Ele briga contra o sono, contra a fome e contra as vozes externas e interna que dizem: “desista”.

*- Professor, desculpa a letra feia... minha mão tá dura do serviço de hoje, ela não quer obedecer ao lápis.*

Essa realidade ganha rosto e voz na figura de seu Francisco, agricultor de 56 anos. Sua lida começou cedo, aos nove anos, quando as mãos pequenas já limpavam o mato e preparavam o chão. Entre o arado e o plantio, sua vida se resumiu ao ciclo sagrado de colher o sustento diretamente da terra ajudando o pai, e a escola se tornou um luxo inalcançável. “A gente achava que escola era coisa de rico. Eu só queria comer e trabalhar”, ele conta.

Hoje, sua presença na EJA é um testemunho da força do trabalho invisível. Ele não busca apenas um diploma para pendurar na parede; busca entender o mundo que ajudou a construir com as próprias mãos. A matemática de seu Francisco é prática: ganha sentido no cálculo das vendas e no apurado das frutas e verduras que leva, semanalmente, à feira. Agora, decifrar o jornal e entender o que diz a televisão não são apenas novas habilidades: são atos de liberdade. Para seu Francisco, ler é retomar a autonomia que lhe foi negada por toda uma vida, permitindo-lhe, finalmente, ler o mundo com os próprios olhos.

A EJA configura-se, para ele, como a fronteira final entre a submissão histórica e a emancipação do próprio destino. Há uma tensão dialética em seu cotidiano: o sistema produtivo reclama a força de seus braços, enquanto a escola reivindica a potência de sua mente. Essa disputa é travada silenciosamente todas as noites, no embate exaustivo entre a luminosidade do quadro-branco e a gravidade do cansaço.

## A Juvenilização: Os Expulsos da Manhã

Ao lado do trabalhador de 40 anos, senta-se o jovem de 16 ou 17. Esse é um fenômeno recente e doloroso: a “juvenilização” da EJA. Por que um

adolescente, que deveria estar no Ensino Médio regular, está na educação de adultos?

Muitas vezes, ele é o refugiado de um sistema escolar diurno que opera na lógica da exclusão. Ele é o menino que precisou trabalhar cedo, a menina que engravidou na adolescência, o jovem negro que foi rotulado como “indisciplinado” quando, na verdade, estava apenas reagindo a um ambiente hostil.

Rafael, aos 19 anos, personifica as engrenagens dessa exclusão. Atuando como ajudante de pedreiro, ele traz no olhar a inquietude de quem foi precocemente expelido do ensino regular aos 14 anos, sob o estigma da ‘indisciplina’. “A escola nunca me entendeu. Eu era só um moleque tentando sobreviver”, desabafa. Para jovens como ele, a EJA transcende a mera oportunidade de escolarização; constitui-se como um território de acolhimento onde, finalmente, deixa de ser reduzidos ao rótulo de ‘problema’ para serem reconhecidos como sujeitos de direitos. Sua trajetória denuncia que o fracasso escolar não é um evento individual, mas uma falha estrutural: o sintoma de um sistema que ainda recusa a dialogar com as subjetividades das juventudes periféricas.

## A Fragilidade do Recomeço: O Silenciamento de Rafael

No microcosmo da EJA, Rafael encontrou na figura de um professor o anteparo para suas angústias. As conversas de corredor, marcadas por uma escuta ativa e despida de julgamentos, ofereciam o incentivo necessário para que ele resistisse aos “caminhos tortuosos” impostos pela negligência social. Entretanto, as marcas da exclusão são profundas e, por vezes, irrompem em violência. Um conflito verbal com uma colega, carregado de estigmas, culminou em uma reação física intempestiva: um soco que instaurou o caos e convocou o rigor burocrático da instituição.

A decisão do conselho de classe, embora evitasse a expulsão direta, optou pela transferência compulsória – uma forma velada de descarte pedagógico. A resposta de Rafael, ao rasgar a carta de transferência e proferir ameaças, não era apenas um ato de indisciplina, mas o grito desesperado de quem se recusava a ser, mais uma vez, expelido do único lugar que lhe prometia pertencimento.

Meses depois, um reencontro casual com o antigo mestre parecia selar a reconciliação com o futuro. “Na próxima segunda-feira, eu volto para a escola”, anunciou Rafael, em um abraço que simbolizava a retomada da redenção. No sábado que precedia seu retorno, Rafael foi arrancado de seu lar por um grupo de extermínio. Sua vida foi ceifada, deixando para trás uma companheira, um filho de dois anos e a promessa de um caderno que jamais voltaria a ser aberto.

O silenciamento definitivo de Rafael expõe uma ferida aberta: a escola regular, muitas vezes rígida e conteudista, não coube na vida desse jovem, assim como não tem cabido na de tantos outros. A EJA os acolhe em suas ruínas, mas o desafio que se impõe é imenso: como conciliar, em um mesmo espaço-tempo, a maturidade de quem já atravessou meio século com a energia e a angústia de quem, como Rafael, teve sua aurora precocemente interrompida?

Gadotti (2014) nos alerta que a EJA não pode ser apenas um “supletivo” para acelerar o tempo perdido; ela precisa ser um espaço que respeite essas diferentes temporalidades humanas e culturais, criando uma pedagogia que faça sentido para o jovem e para o idoso.

É nesse ponto que enfrentamos um dos maiores desafios sociais e educacionais contemporâneos: o idadismo. Embora o respeito e a valorização da pessoa idosa sejam direitos assegurados pela Lei nº 14.423/22, a sala de aula ainda reflete os preconceitos e discriminações que a sociedade nutre contra o envelhecimento. Não basta garantir o acesso; é preciso desconstruir estereótipos que criam barreiras invisíveis entre as gerações. Para que a escola seja, de fato, democrática e humana, a ação docente e as políticas públicas precisam ir além da matrícula. É necessário, como nos ensinou Paulo Freire (1987), apostar no diálogo onde o conhecimento é construído no encontro de diferentes visões de mundo. O combate ao idadismo passa, inevitavelmente, pelo investimento na formação de professores capazes de criar “Círculos de Cultura”, onde a experiência do idoso e a vivência do jovem não se choquem, mas se complementem. Somente assim, formaremos cidadãos críticos, autônomos e conscientes de que a integração não é apenas uma meta pedagógica, mas um imperativo ético.

## As Mães Solo e a Dupla Jornada

Outro rosto fundamental da EJA é o da mulher, muitas vezes mãe solo,

que volta à escola depois de criar os filhos. Ela carrega a culpa de ter deixado os estudos lá atrás e a esperança de dar um exemplo agora.

Muitas levam os filhos pequenos para a sala de aula porque não têm com quem deixá-los. A cena é clássica e comovente: enquanto a mão direita copia a lição do quadro, o pé esquerdo balança ritmicamente o carrinho do bebê para que ele não chore. É um balé silencioso de resistência. Essa mulher não está apenas aprendendo português ou matemática; ela está reivindicando um tempo para si mesma, um tempo que a estrutura social sempre lhe negou. Aos 32 anos e com três filhos, sua jornada tripla é o pano de fundo para uma busca tardia pela escolarização negada aos 15 anos por uma gravidez precoce. O relato de sua redescoberta intelectual – “Aqui eu me redescobri. Achei que não era mais capaz de aprender, mas agora sei que sou” – desafia o estigma da incapacidade. Para ela, estudar é um ato revolucionário de autoestima; é dizer para o mundo que sua história ainda não acabou. Jéssica complementa:

*- Eu tô aqui por mim, fêssor. Mas também tô aqui pra eles verem que a mãe não desistiu. Não quero que eles passem o que eu passei.*

Na vida de Jéssica, estudar é uma forma de insubordinação contra o destino que lhe foi imposto. É lembrar ao mundo, e a si mesma, que sua história está longe de ter um ponto final.

## O Encontro Cívico: Da Narrativa à Proposta de Lei

Diante desse cenário de resistência silenciosa, em 2025, o projeto pedagógico da Escola Estadual Professor Miguel Monteiro, em Parazinho/RN, rompeu as fronteiras da teoria para alcançar a prática legislativa. Durante o “Encontro Cívico na EJA: Cidadania em Ação”, promovemos uma roda de conversa entre nossos estudantes e duas vereadoras do município. O objetivo era claro: desmistificar o papel do Poder Legislativo e fomentar a participação popular. No calor desse diálogo democrático, surgiu uma demanda latente que ecoa nos braços cansados de tantas alunas: a necessidade de uma política pública de cuidado para os filhos daquelas que decidiram voltar a estudar.

Como educador, ao presenciar diariamente a cena de mães dividindo sua atenção entre o caderno e o acalento de um filho – muitas vezes sem sequer um carrinho para amparar o bebê, sendo apoiadas pela solidariedade de professores que assumem o papel de cuidadores temporários -, propus às

legisladoras a criação de um Projeto de Lei para uma Creche Noturna Municipal. Esta iniciativa, com profissionais qualificados, não seria apenas um suporte logístico, mas uma estratégia robusta de combate à evasão escolar e de garantia do direito à educação para as mulheres.

A culminância desse processo ocorreu no Plenário Geraldo Garcia Gomes, na Câmara Municipal de Parazinho. Para a maioria daqueles alunos, pisar no Legislativo pela primeira vez foi um ato de apropriação da própria cidadania. Embora as escolas de Ensino Médio e EJA sejam juridicamente de responsabilidade estadual (conforme o Art. 10, inciso VI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96), é no território municipal que a vida acontece. Gestão, docentes e discentes são munícipes; portanto, a proteção social dessa comunidade deve ser um compromisso pactuado entre as esferas do poder público, ignorando as fronteiras burocráticas em favor do bem comum.

## O Idoso e a Leitura de Mundo

Por fim, temos os idosos. Eles não buscam mais o diploma para conseguir emprego. Eles buscam algo mais profundo: a dignidade. Querem ler a Bíblia sem depender de ninguém, querem pegar o ônibus certo sem perguntar ao motorista, querem digitar um e-mail e enviar para o neto distante.

É o caso de Dona Lurdes, 68 anos. Ela chega à escola com passos lentos, trazendo na bolsa um caderno florido e o desejo urgente de uma reparação tardia: 'Quero assinar meu nome antes de partir'. Sua história, marcada por décadas de trabalho doméstico e sacrifício, é um ato de resistência contra a lógica que impõe prazo de validade ao aprendizado. Para Dona Lurdes, a EJA é sinônimo de dignidade; é a liberdade de ler a bula de um remédio sem pedir favor, é a conquista de ser, finalmente, a autora da própria história.

Para eles, a alfabetização é a cura para uma cegueira social imposta. À luz do pensamento de Paulo Freire (1989), compreendemos que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Esses idosos já leram o mundo – sabem sobre a vida, sobre a dor, sobre a política do cotidiano – muito antes de aprenderem a ler a palavra “tijolo” ou “uva”. A escola precisa honrar essa sabedoria prévia, e não os tratar como crianças grandes.

## Conclusão: Entre a Cruz e a Caneta

As histórias de Seu Francisco, Jéssica e Dona Lurdes nos mostram que a EJA é um território de vida pulsante. Mas o silêncio imposto a Rafael nos lembra, brutalmente, que a escola também é um território em disputa contra a barbárie.

A sala de aula da EJA não é apenas um mosaico de resistências individuais; é uma trincheira coletiva. Quando o professor sugere às vereadoras, olho no olho, a criação de uma creche noturna, transformando a dor da evasão em pauta política, fica evidente que a educação pode, sim, intervir na realidade. Mas quando perdemos um jovem para a violência urbana antes que ele pudesse reabrir seu caderno, somos lembrados de que nossa luta é urgente e não admite pausas.

Que essas histórias sejam, portanto, um manifesto vivo. Que a memória de Rafael nos mobilize a não aceitar nenhuma cadeira vazia. E que a coragem de Jéssica, Francisco e Lurdes nos inspire a continuar escrevendo, na lousa e na vida, um futuro em que todos caibam.

# CAPÍTULO 3 - O CURRÍCULO QUE ACOLHE: QUANDO VOLTAR A ESTUDAR É UM ATO DE CORAGEM

*“A matrícula na EJA não é apenas um registro burocrático; é a assinatura de um tratado de paz consigo mesmo e uma declaração de guerra contra o destino imposto.”*

No imaginário social, a escola é o lugar “natural” da infância e da juventude. Quando um adulto, com a pele marcada pelo tempo e as mãos calejadas pelo trabalho, decide cruzar novamente os portões da escola, comete um ato de transgressão. Desafia a lógica perversa que insiste em dizer que “seu tempo já passou”.

Voltar à escola na idade adulta não é continuidade; é ruptura biográfica. Estudar na EJA não é comodidade. É ato de coragem.

Coragem aqui não é heroísmo romântico, mas categoria política e psicológica. É a capacidade de enfrentar o que a sociologia chama de “violência simbólica” para reivindicar um lugar como sujeito no mundo letrado. É ter a ousadia de sentar outra vez em uma carteira, depois de já ter sido expulso, direta ou indiretamente, da escola e da história oficial.

## Identidade Ferida e o Estigma da “Ignorância”

Muitos estudantes carregam uma ferida silenciosa: a vergonha escolar. Ela não aparece no boletim, mas se manifesta em gestos contidos, falas hesitantes, medo de errar.

O primeiro obstáculo que o estudante da EJA enfrenta não é a gramática nem a matemática, mas a própria identidade ferida. Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, em que o valor do indivíduo é, muitas vezes, medido pela capacidade de ler e escrever. O adulto não escolarizado carrega o que

Goffman (1988) chama de “estigma”: uma marca que o desqualifica socialmente, fazendo-o sentir-se menos.

A vergonha escolar não é simples timidez; é a introjeção desse estigma. O aluno chega pedindo desculpas: desculpa por não saber, pela letra “feia”, por “dar trabalho”. Enxerga-se como incapaz, e não como alguém a quem o direito foi negado.

Essa vergonha transforma muitos estudantes da EJA em “alunos clandestinos”. Em comunidades do Mato Grande, ouvi relatos de senhoras que escondem o caderno dentro da sacola de feira para que os vizinhos não saibam que estão estudando. Há homens que dizem aos amigos que vão “resolver um negócio” quando, na verdade, seguem para a aula. Assumir publicamente a condição de estudante é, para eles, assumir uma “falha” do passado – e se expor ao julgamento cruel: “nessa idade não aprende mais nada”.

Desconstruir essa autoimagem negativa é a primeira tarefa pedagógica da EJA. Antes de ensinar a ler a palavra, é preciso convidar o estudante a reler a própria história. Transformar vergonha em orgulho de sobrevivência. Fazer com que compreenda que não fracassou: foi excluído. E que, ao voltar, decidiu resistir.

## Medo do Fracasso e Resistência Psicológica

Voltar à escola reativa traumas antigos. Para muitos, ela foi o palco das primeiras humilhações. A carteira escolar guarda lembranças de broncas, risos, notas vermelhas, comparações. Não é simples atravessar de novo essa porta.

O retorno reacende o medo da caneta vermelha, da pergunta na frente da turma, do riso do colega. É natural que surja resistência psicológica. Muitas vezes, essa resistência é interpretada como desinteresse ou “dificuldade cognitiva”. Na verdade, é mecanismo de defesa.

O adulto resiste porque teme confirmar a profecia cruel: “não tenho cabeça para estudo”.

Como nos mostra Bourdieu (1998), o sistema escolar exerce uma violência simbólica ao impor códigos culturais que a classe trabalhadora não domina, fazendo o fracasso parecer defeito pessoal, e não resultado de desigualdades estruturais. Na EJA, o medo da prova, da leitura em voz alta, do ditado, é também o medo de reviver a humilhação.

Essa violência não é só verbal; é arquitetônica e visual. Quando um trabalhador de 90 quilos precisa se espremer em uma carteira projetada para uma criança de 10, ou quando as paredes da sala estão decoradas com personagens infantis e alfabetos com “abelhinhas”, a mensagem subliminar é clara: “este lugar não foi feito para você”.

O ambiente escolar grita que aquele espaço é de criança. O adulto fica reduzido à condição de “intruso tardio”, reforçando a sensação de inadequação. É um corpo adulto espremido em um mobiliário infantil – física e simbolicamente.

## Coragem como Ato Político e Pedagógico

Nesse contexto, permanecer na escola assume dimensão política. A coragem do estudante da EJA materializa a “esperança ontológica” de Paulo Freire (1992). Não é esperança ingênua de quem espera sentado, mas esperança de quem se levanta, busca, insiste.

Retomemos Dona Ubiraci: aos 64 anos, enfrenta ônibus lotado, cansaço e deboche para aprender a escrever o próprio nome. Isso é mais que desejo de aprender; é pedagogia da coragem. Ao dizer “agora eu vou estudar”, afirma: minha história não acabou. Minha idade não é sentença. Meu cansaço não é desistência.

A partir dessas vivências, proponho uma categoria central para compreendermos a EJA: a **Coragem Educacional Tardia**. Ela se manifesta na decisão de retornar ao espaço escolar depois de experiências de exclusão, na disposição de enfrentar a vergonha, o medo, a desconfiança dos outros e de si mesmo.

Estudar na EJA é insurgência contra a lógica que define quem pode aprender e em que fase da vida. É afirmação de dignidade.

Essa coragem precisa ser reconhecida como capital cultural. O aluno da EJA não chega vazio. Chega carregado de saberes de experiência, estratégias de sobrevivência, inteligência prática, sensibilidade social. Traz um repertório que nenhum curso superior ensina. Ignorar isso é desperdiçar potência.

## O Currículo que Acolhe

Se a decisão de voltar é um ato de coragem, o currículo não pode ser um novo muro. Precisa acolher essa coragem, e não a esmagar.

Um currículo acolhedor na EJA é aquele que:

- parte da vida concreta dos estudantes, de seus trabalhos, dores e sonhos;
- evita infantilizar o adulto, recusando textos e atividades que desrespeitem sua idade e experiência;
- articula leitura, escrita, matemática, ciências e história com situações reais do cotidiano: contrato de trabalho, feira, roçado, ônibus, igreja, posto de saúde, boletos, eleições;
- reconhece a diversidade de tempos e trajetórias: o jovem “expulso” da escola regular, a mãe solo exausta, o idoso que quer ler a Bíblia e assinar o próprio nome.

Como Arroyo (2011) lembra, os sujeitos da EJA são portadores de experiências e saberes que devem ser reconhecidos como ponto de partida. Um currículo que ignora essas experiências reforça a exclusão simbólica e comunica, nas entrelinhas: “sua vida não serve de conteúdo”.

Quando o currículo fala de um mundo que o estudante não reconhece, ele se sente estranho à própria aula. Quando, ao contrário, o conteúdo passa pelo salário, pelo pedaço de terra, pelo ônibus atrasado, pela disputa eleitoral, a escola se aproxima da vida e a aprendizagem ganha sentido.

## Entre o Cansaço e o Sonho

No fundo, o currículo que acolhe faz uma travessia delicada: parte do cansaço e aponta para o sonho.

Quando o estudante, depois de um dia inteiro de trabalho, se vê em um texto que fala de sua realidade, em uma conta que faz sentido na feira, em uma discussão que toca o seu bairro, percebe que não está perdendo tempo. Entende que o peso da caneta pode, sim, ser mais leve que o peso da chibanca.

A identidade ferida começa a cicatrizar quando o sujeito se vê reconhecido. O medo do fracasso diminui quando o erro é acolhido como parte do caminho. A Coragem Educacional Tardia floresce quando o currículo deixa de ser ameaça e se torna ferramenta.

## Conclusão: Reconstrução do Sujeito

A sala de aula da EJA precisa ser, antes de tudo, espaço de cura e reconstrução identitária. O professor não é apenas quem “passa conteúdo”; é quem ajuda o aluno a reescrever sua própria narrativa.

Reconhecer que voltar a estudar é um ato de coragem muda a prática pedagógica. Obriga-nos a:

- acolher o erro como etapa, não como condenação;
- valorizar a história de vida como conteúdo legítimo;
- respeitar o tempo de quem chega cansado, mas não derrotado.

Se quisermos que a EJA cumpra seu papel emancipador, precisamos assumir a Coragem Educacional Tardia como eixo do currículo. A escola deve ser lugar em que o saber é ponte, não muro; em que a avaliação é cuidado, não humilhação.

Porque, no fim, cada estudante da EJA é um sobrevivente que venceu a estatística do fracasso. E cada aula é uma pequena oportunidade renascimento. Entre o cansaço do corpo e o sonho de uma vida mais justa, é o currículo que decide: acolhe ou afasta. Liberta ou fere de novo.

# CAPÍTULO 4 - A ESCOLA QUE PRECISA APRENDER A RECEBER: A PEDAGOGIA DO ACOLHIMENTO E O DESAFIO DA FORMAÇÃO

*“Não basta abrir as portas da escola para o adulto; é preciso que a escola abra sua pedagogia para a vida que entra por essas portas.”*

Se nos capítulos anteriores falamos da coragem de quem volta, agora precisamos falar da estrutura de quem recebe. A escola brasileira, em sua arquitetura física e simbólica, foi desenhada para a infância e a adolescência. Quando o adulto trabalhador ocupa esse espaço, ocorre um descompasso silencioso: ele tenta caber em uma carteira que não foi feita para o seu corpo e em um currículo que, muitas vezes, não foi feito para a sua história.

Para os sujeitos da EJA, o direito à educação é frequentemente negado não pela ausência de matrícula, mas por uma presença simbólica que não se concretiza em acolhimento real. A escola, muitas vezes, abre suas portas, mas não se prepara para receber.

Essa exclusão tem camadas ainda mais profundas quando olhamos para a inclusão de Pessoas com Deficiência (PCDs). Como apontei em Nascimento (2025b), indicadores do Instituto Rodrigo Mendes revelam que a EJA é uma das modalidades mais segregadas da educação básica, com um número significativo de alunos ainda em classes especiais. A verdadeira escola que acolhe não é aquela que apenas aceita a matrícula do aluno com deficiência, mas aquela que adapta seu currículo e sua estrutura para que ele aprenda com dignidade.

Não se trata aqui de buscar culpados individuais, mas de analisar uma cultura escolar que ainda opera na lógica da adaptação do aluno à escola,

e não da escola ao aluno. A EJA não pode ser o “turno da noite” do ensino regular; ela precisa ser uma modalidade com identidade própria. Para isso, a própria escola precisa voltar a ser aprendiz.

## O Descompasso na Formação Docente

O primeiro ponto de tensão reside na formação dos professores. A maioria das licenciaturas no Brasil prepara o educador para lidar com a criança e o adolescente. O professor chega à sala de aula da EJA, muitas vezes cheio de boa vontade, mas desprovido de ferramentas específicas para a andragogia — o ensino de adultos.

Ele se depara com uma turma heterogênea — o jovem de 18 anos ao lado da senhora de 70 — e, na ausência de uma formação continuada específica, tende a replicar as práticas do ensino fundamental regular. O resultado não é má-fé, mas inadequação. O professor se sente angustiado por não conseguir engajar a turma; o aluno se sente deslocado por não ver sentido naquilo.

A crítica, portanto, deve ser direcionada à ausência de políticas públicas robustas de formação para a especificidade da EJA. Como nos lembra Freire (1996), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. E esse respeito só é possível quando o educador reconhece que o aluno adulto não é uma tábula rasa, mas um sujeito histórico, repleto de experiências que precisam ser o ponto de partida da aprendizagem.

Além da postura, há a questão material. Em escolas do interior do Rio Grande do Norte, a escassez de materiais didáticos pensados especificamente para o público adulto obriga o docente a improvisar ou a infantilizar o conteúdo. O professor da EJA precisa, muitas vezes, ser também produtor de material, porque o livro didático padrão raramente dialoga com a realidade de quem trabalha o dia todo.

## Infantilização: Quando o Método Ignora a Vida

Talvez o sintoma mais agudo desse despreparo seja a infantilização do material didático e da linguagem. É uma violência pedagógica sutil, mas devastadora, utilizar textos como “O pato nada no lago” ou “Vovô viu a uva” para alfabetizar alguém que construiu uma família ou que já viu netos crescerem.

Como afirma Arroyo (2011), “os sujeitos da EJA não são apenas carentes de escolarização, mas portadores de experiências e saberes que preci-

sam ser reconhecidos”. Um currículo que ignora essas experiências reforça a exclusão simbólica e comunica, ainda que de forma implícita, que a escola não os considera capazes de lidar com conteúdos complexos.

Tratar o adulto como uma “criança grande” é ignorar sua bagagem de vida. O adulto não é uma folha em branco: chega à escola repleto de saberes práticos, políticos e culturais. Quando a escola ignora esses saberes e impõe uma alfabetização mecânica e infantilizada, está dizendo, nas entrelinhas: “sua vida lá fora não vale nada aqui dentro”. Isso fere a dignidade do estudante — e é um dos maiores motores da evasão escolar.

Essa infantilização aparece também na estética: paredes cheias de desenhos de personagens infantis, mobiliário inadequado, cartazes com vocabulário que não dialoga com a vida adulta. O estudante percebe, mesmo sem palavras, que aquele espaço não foi pensado para ele. É o corpo adulto espremido em uma carteira pequena, física e simbolicamente.

## A Tirania da Avaliação Tradicional

Outro ponto nevrálgico é a avaliação. O modelo tradicional de prova escrita, focado na memorização de conteúdos abstratos, serve, muitas vezes, apenas para comprovar o que o aluno não sabe, em vez de valorizar o que ele já sabe e o que aprendeu.

Para um trabalhador que passou o dia em uma jornada exaustiva, uma prova que exige decorar datas históricas ou fórmulas químicas desconectadas da realidade soa como punição. Nesse sentido, Luckesi (2011) é cirúrgico ao diferenciar “examinar” de “avaliar”. Para ele, o ato de examinar é excludente e classificatório, servindo apenas para aprovar ou reprovar. Já a avaliação deve ser um ato amoroso e inclusivo, que diagnostica a situação do aluno não para julgá-lo, mas para ajudá-lo a avançar.

Na EJA, a avaliação precisa ser diagnóstica e emancipatória. Como propõe Hoffmann (2014), é preciso praticar uma avaliação mediadora, em que o erro do aluno não é visto como falha de caráter ou inteligência, mas como pista provisória de como ele está construindo o conhecimento. Avaliar não é dar nota; é acompanhar um processo, respeitando o tempo e a história de quem aprende.

Quando a avaliação é usada como ameaça — “se não estudar, vai tomar bomba” —, ela reativa medos antigos e reforça a cultura do fracasso. O estudante adulto, que já foi reprovado pela vida, não precisa de mais um

carimbo de incapacidade. Precisa de uma escola que reconheça o esforço de estar ali, entre o cansaço e o sonho.

## A Falta de Escuta: O Monólogo Institucional

Por fim, a escola precisa aprender a escutar. Historicamente, a instituição escolar é um lugar de fala: o professor fala, o livro fala, a direção fala. O aluno escuta. Na EJA, essa lógica precisa ser invertida.

O aluno adulto tem uma necessidade urgente de ser ouvido. Ele precisa narrar sua trajetória, suas dificuldades no trabalho, seus medos. Uma escola que não escuta é uma escola que não acolhe. A pedagogia da escuta não é terapia; é reconhecimento de que o diálogo é a única ponte possível para o aprendizado significativo.

A falta de escuta é uma forma sutil — e poderosa — de violência simbólica. Quando a escola não escuta, nega a existência do outro. Transforma o estudante em número, em matrícula, em estatística. E, assim, perpetua a lógica da exclusão que a EJA deveria combater.

Freire (1987) insistia: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão”. A EJA só faz sentido quando a escola se dispõe a estar em comunhão com seus estudantes, quando abre espaço para que falem, opinem, critiquem, proponham.

## A Escola que Também Precisa Aprender

Se a EJA é lugar de recomeço para estudantes, precisa ser também lugar de recomeço para a escola. A instituição escolar precisa admitir que não está pronta, que não sabe tudo, que precisa se deixar interpelar por esses corpos cansados e sonhadores que chegam à noite.

Aprender a receber implica:

- repensar horários, rotinas e regras para que caibam na vida de trabalhadores e mães solo;
- adaptar espaços físicos para acolher corpos adultos, inclusive com deficiência;
- rever linguagens, símbolos e materiais para que tratem o estudante como sujeito, não como “criança atrasada”;
- investir na formação de professores para que deixem de ser meros aplicadores de conteúdos e se tornem mediadores de mundos.

## Conclusão: Acolher é Tarefa Política

A escola que precisa aprender a receber não é apenas uma escola mais “bonita” ou “agradável”. É uma escola mais justa. Acolher, na EJA, é tarefa política: é reconhecer, no rosto cansado que entra pela porta, um credor de direitos — e não um pedinte de favores.

Entre o peso da chibanca e a leveza da caneta, a escola pode ser ponte ou muro. Quando se recusa a aprender com seus alunos, ergue mais um muro. Quando se deixa afetar pelas histórias que chegam à noite, quando reorganiza suas práticas, currículos e avaliações para acolher quem historicamente foi excluído, transforma-se em ponte.

A EJA exige que a escola volte a ser aprendiz. Só assim, quem chega, exausto, continuará chegando. E só assim o sonho terá onde pousar.

# CAPÍTULO 5 - AVALIAR PARA LIBERTAR: QUANDO A PROVA DEIXA DE SER UM INSTRUMENTO DE EXCLUSÃO

*“Avaliar na EJA não é medir o quanto falta para o aluno chegar lá; é celebrar o quanto ele já caminhou.”*

Se a educação é um ato político, a avaliação é o seu momento mais tenso. Historicamente, a prova funcionou como uma espécie de guilhotina pedagógica: separava “aptos” e “inaptos”, “inteligentes” e “atrasados”. Na EJA, essa lógica é ainda mais cruel. O aluno adulto já foi reprovado pela vida, pelo mercado e, muitas vezes, pela própria escola no passado. Usar a avaliação para punir é revitimizá-lo.

No imaginário escolar tradicional, avaliar é sinônimo de “dar prova”. Um ritual solene: carteiras enfileiradas, silêncio, cabeças baixas, um papel que decide quem “sabe” e quem “não sabe”. Para os sujeitos da EJA, essa cena desperta fantasmas antigos: notas vermelhas, chamadas na frente da turma, apelidos, comparações humilhantes.

Este capítulo propõe uma virada de chave: transformar a avaliação de instrumento de exclusão em ferramenta de libertação. Avaliar para libertar significa usar o erro não como sentença, mas como ponto de partida; não como carimbo de incapacidade, mas como indicação de caminho.

## Medo da Prova: Feridas Que Voltam

*“Quando a professora diz que vai ter prova, já fico nervosa. Tenho medo de errar, de não saber escrever o que aprendi.”*

Esse relato, colhido em entrevista com uma aluna da EJA (NASCIMENTO, 2025a), sintetiza o sentimento de muitos. Para quem já foi expulso

da escola em outro momento da vida, a prova não é apenas um instrumento pedagógico; é um gatilho emocional.

O corpo reage: suor frio nas mãos, aperto na garganta, branco na mente. Às vezes, o conteúdo está compreendido, mas a ansiedade paralisa. O medo de “passar vergonha” é maior que a vontade de mostrar o que sabe. Muitos adultos que voltam a estudar trazem memórias de castigos, deboche de colegas, reprovações em sequência. A própria palavra “prova” carrega, para eles, o peso de um tribunal.

Nessas condições, insistir em provas que apenas medem memorização é, na prática, reforçar a cultura do fracasso. A avaliação precisa ser reconstruída para acolher a história e o tempo de quem chega cansado, mas disposto a aprender.

## Da Prova Punitiva à Avaliação Dialógica

A tradição freiriana nos ensina que a educação bancária — na qual o professor deposita conteúdos e depois “cobra” o saque na prova — alimenta passividade e medo. Na EJA, essa lógica é particularmente injusta.

Avaliar de forma dialógica significa:

- discutir com os estudantes o que será avaliado e por quê;
- combinar critérios coletivamente, em linguagem clara;
- usar a fala, a escuta e a produção do próprio aluno como fonte de evidência do que aprendeu;
- transformar a avaliação em parte do diálogo, e não em interrupção.

Hoffmann (2014) defende a avaliação mediadora: em vez de registrar apenas um resultado, o professor acompanha processos, perguntando o que o aluno pensou, como chegou àquela resposta, que estratégias usou. O erro, nesse contexto, não é prova de incapacidade, mas pista sobre como o sujeito está construindo o conhecimento.

Na EJA, uma pergunta feita em roda de conversa — “O que isso tem a ver com a vida de vocês?” — pode revelar mais sobre aprendizagem do que uma questão de múltipla escolha. Avaliação dialógica não é “prova mais fácil”; é avaliação mais honesta com a complexidade do aprender de jovens e adultos.

## Metodologias Ativas e Coerência na Avaliação

Se queremos avaliação libertadora, precisamos de práticas pedagógicas que também libertem. Não faz sentido trabalhar com debates, projetos, estudos de caso e, ao final, aplicar uma única prova fechada como se tudo se resumisse a isso. A forma de avaliar precisa ser coerente com a forma de ensinar.

As metodologias ativas — projetos, sala de aula invertida, estudo do meio, resolução de problemas reais, rodas de diálogo — colocam o estudante como protagonista. Na EJA, isso é vital: quem já tomou muitas decisões difíceis na vida não aceita ser reduzido à condição de ouvinte passivo.

Como discuti em Nascimento (2023), a sala de aula invertida, mesmo com limitações de acesso à tecnologia, mostrou-se potente na EJA: o conteúdo é apresentado antes, em linguagem acessível (vídeo curto, áudio, texto simples), e o tempo de aula é usado para conversar, aplicar, relacionar com o cotidiano. Quando o estudante chega à escola trazendo dúvidas, exemplos e experiências, a avaliação precisa considerar esse movimento.

Alguns instrumentos que dialogam com essas metodologias:

- portfólios com atividades registradas ao longo do tempo;
- diários de bordo, em que o aluno relata o que aprendeu e como aprendeu;
- seminários, debates e dramatizações avaliados por critérios claros;
- produções escritas que partem de situações reais (bilhetes, cartas, relatos de vida, requerimentos).

Isso não significa abolir totalmente provas escritas, mas colocá-las em seu devido lugar: como um instrumento entre outros, e não como único veredito.

## A Roda de Conversa Como Espaço Avaliativo

A roda de conversa, muito presente nas práticas de EJA, costuma ser vista apenas como momento de “papo” ou de acolhimento. Mas ela também pode e deve ser um espaço de avaliação.

Ao final de uma sequência de aulas, o professor pode propor uma roda com perguntas simples e profundas:

- “O que deste tema fez sentido para você?”
- “O que foi mais difícil de entender?”
- “Você já viveu alguma situação parecida com o que estudamos?”
- “Se você tivesse que explicar isso para alguém da sua família, como faria?”

As respostas, os silêncios, as concordâncias e discordâncias revelam o nível de compreensão, os vínculos com a vida, as lacunas que ainda precisam ser trabalhadas. Registrar essas falas em notas de campo e retomá-las em planejamentos futuros é uma forma de avaliação contínua.

Hoffmann (2001) lembra que avaliar é interpretar o caminho do aluno, não apenas conferir resultados. A roda de conversa permite que o professor veja esse caminho a partir da própria voz dos estudantes, sem forçá-los a caber em formulários estreitos.

## Autoavaliação: Adultos Julgando o Próprio Caminho

Avaliar para libertar implica entregar também ao estudante um espelho, não só uma nota. A autoavaliação, na EJA, é exercício de autonomia e de dignidade: trata o adulto como sujeito capaz de refletir sobre o próprio percurso.

Perguntas como:

- “Do que você mais se orgulha neste bimestre?”
- “Em que você acha que precisa melhorar?”
- “O que ajudou no seu aprendizado? O que atrapalhou?”
- “Como a escola pode te ajudar mais?”

Podem ser respondidas em poucas linhas, em conversa individual ou em pequenos grupos. Não se trata de “passar a mão na cabeça”, mas de convidar o estudante a tomar consciência do seu processo. Muitas vezes, ele é mais rigoroso consigo mesmo do que o próprio professor.

A autoavaliação ajuda a desmontar a ideia de que a avaliação é algo que vem de fora, imposto por uma autoridade. Ela devolve ao aluno parte do controle sobre sua história de aprendizagem.

## Examinar x Avaliar: Uma Escolha Ética

Cipriano Luckesi (2011) diferencia, com precisão, dois verbos que costumam ser usados como sinônimos: examinar e avaliar. Examinar é ato classificatório, excludente, centrado em acerto/erro e em aprovação/reprovação. Avaliar, ao contrário, é ato de cuidado, diagnóstico, acompanhamento.

Na EJA, insistir na lógica do exame é reafirmar as marcas do fracasso. É dizer ao trabalhador que, depois de um dia inteiro de labuta, ele ainda precisa se submeter a uma prova que o rotula como “apto” ou “inapto”. É transformar o direito à educação em mais uma prova de resistência.

Avaliar, no sentido pleno, é olhar para o aluno e perguntar: “Onde ele está? O que já conquistou? O que ainda precisa? Como posso ajudá-lo a avançar?” É, como diz Hoffmann (2014), acompanhar o processo de construção do conhecimento, e não apenas carimbar um resultado final.

Na EJA, isso não é luxo pedagógico; é mínimo ético.

## As Amarras que Prendem o Professor

Seria ingênuo, porém, falar de avaliação libertadora sem olhar para as condições concretas de trabalho dos educadores. Em entrevistas realizadas, muitos professores reconheceram a importância de metodologias ativas e de avaliação dialógica, mas admitiram recorrer à prova tradicional por falta de tempo para planejar, por pressão burocrática e por ausência de apoio institucional (NASCIMENTO, 2025a).

Carga horária multiplicada em várias escolas, turmas numerosas, diários extensos, exigência de notas em prazos rígidos — tudo isso empurra o professor para o caminho mais rápido: uma prova escrita, corrigida em casa, com poucas linhas para justificar a nota. Não se trata de má vontade, mas de esgotamento.

Por isso, defender outra concepção de avaliação na EJA é também defender:

- redução do número de turmas por professor;
- tempo de planejamento remunerado;
- formações que tratem de avaliação com base na realidade da escola;
- flexibilização de burocracias que engessam o trabalho pedagógico.

Não há avaliação libertadora com professores aprisionados em condições desumanas de trabalho.

## Avaliação a Serviço da Vida

Em última instância, a avaliação na EJA precisa responder a uma pergunta simples: para que — e para quem — estamos avaliando?

Se for apenas para preencher relatórios, alimentar sistemas ou justificar reprovações, então a avaliação continuará sendo o que sempre foi para muitos: uma arma apontada contra quem já chegou ferido.

Se for para:

- reconhecer percursos;
- identificar necessidades;
- celebrar conquistas;
- ajustar rotas;
- garantir o direito de aprender,

Então estaremos dando à avaliação sua função mais nobre: cuidar da aprendizagem de sujeitos concretos, com histórias de cansaço e de sonho.

Um estudante da EJA que aprende a ler um contrato, a interpretar uma notícia, a fazer um cálculo que o protege de um engano no pagamento, já passou em uma prova que nenhum boletim registra. Cada vez que ele entra em sala, apesar de tudo, também passa em outra prova: a de não desistir.

Avaliar para libertar é olhar para isso tudo — e fazer com que a escola enxergue, de fato, quem está na sua frente.

# CAPÍTULO 6 - O ESTUDANTE- TRABALHADOR: ENTRE O CANSAÇO E O SONHO

*“Para quem trabalha o dia todo, manter os olhos abertos à noite não é apenas um esforço físico; é um ato de fé no futuro.”*

Quando o sino da escola toca às 19h, ele não anuncia simplesmente o início de um turno: marca o começo da terceira jornada. O estudante da EJA não chega vindo de casa, descansado e alimentado. Vem do andaime, do balcão, da faxina, do trânsito caótico, da roça. Chega literalmente pedindo cama, mas com a alma pedindo aula.

Nas salas de aula da EJA, o tempo não corre no mesmo ritmo da escola regular. Ele carrega o peso de uma jornada que começou muito antes do sinal tocar. Nesse contexto, a presença em sala já é, por si só, uma forma de resistência. Cada estudante da EJA é, antes de tudo, um sobrevivente.

Este capítulo se dedica a narrar a epopeia silenciosa desses homens e mulheres que, entre o cansaço e o sonho, escolhem a escola. Na EJA, a frequência não é apenas um dado estatístico; é um milagre diário de insistência.

## A Dupla Jornada e o Tempo Roubado

A imensa maioria dos estudantes da EJA trabalha durante o dia. São ajudantes de obra, domésticas, motoristas, vigilantes, agricultores, comerciantes. A escola, para eles, não é o centro da vida; é o tempo que sobra.

Essa dupla jornada impõe limites físicos brutais. Como afirma Di Pierro (2005), a EJA é marcada por sujeitos que vivem a educação como possibilidade de mudança, mesmo quando o contexto lhes é adverso. A escola precisa compreender que o estudante-trabalhador não é menos comprometido; ele é mais sobrecarregado.

Andressa, por exemplo, sai de casa antes das seis da manhã. Enfrenta condução lotada, passa o dia cuidando da casa alheia, volta para casa no fim

da tarde, cuida dos filhos e, mesmo assim, se arruma para ir à aula à noite. Quando se culpa por “não aprender rápido”, é a escola que precisa lembrar: o tempo dela foi roubado por anos. O esforço que faz agora é monumental.

A dupla jornada é, na prática, tripla: trabalho remunerado, trabalho doméstico e estudo. Falar de “falta de empenho” diante dessa rotina é, no mínimo, desonestidade intelectual.

## A Pedagogia do Sono: o Corpo em Luta

A cena é conhecida em qualquer sala de EJA: o aluno que cochila durante a explicação. O olhar desatento de quem passa no corredor pode interpretar como desinteresse ou desrespeito. O educador sensível sabe que aquele cochilo é o grito de um corpo exaurido.

O sono em sala de aula é um dos sintomas mais visíveis da precarização do trabalho. Como nos lembra Arroyo (2017) em *Passageiros da Noite*, esses sujeitos têm seus tempos roubados pelo capital. O tempo de descanso, de lazer e de convívio familiar é sacrificado no altar da sobrevivência. Quando se sentam na carteira, é a primeira vez no dia que o corpo relaxa. E a natureza cobra seu preço.

Para o estudante da EJA, manter-se acordado é um ato de resistência física e simbólica. Há uma pedagogia do sono que o professor precisa aprender a ler. Acordar esse aluno com bronca, ridicularizá-lo na frente da turma ou associar o cochilo à “falta de interesse” é não compreender a realidade.

O educador da EJA precisa ter a sabedoria de não punir o sono, mas acolher o cansaço. Mudar a dinâmica, levantar a turma para uma atividade em grupo, propor uma roda de conversa, oferecer um café: pequenos gestos que comunicam ao estudante que a escola vê o seu esforço, e não apenas o seu bocejo.

O sono não é recusa da escola; é o corpo dizendo que já deu tudo o que podia naquele dia. Mesmo assim, o estudante veio. Isso, por si só, é um gesto pedagógico de coragem.

## Trabalho, Fome e Mobilidade Social

O que faz alguém enfrentar essa maratona diária? A resposta é a fome. Não apenas a fome física, que muitos ainda enfrentam, mas a fome de mobilidade social, de reconhecimento e de resgate da dignidade.

Eles voltam para a escola porque não aceitam mais assinar com o dedo. Querem ler a Bíblia sem depender de ninguém, entender um contrato de trabalho, ajudar o filho na lição de casa, usar o celular para algo além do básico. Sonham com uma promoção, com deixar de ser “ajudante” para ser “profissional”. Querem olhar para o próprio passado sem a marca dolorosa de “não cheguei nem ao 5º ano”.

Essa fome de vir a ser é combustível que queima a resistência ao sono e ao cansaço. É ela que faz com que muitos enfrentem ônibus lotados, noites mal dormidas e ainda assim estejam na carteira às 19h.

Freire (1996) nos lembra que “a esperança precisa estar enraizada na prática”. Na EJA, essa esperança é prática: aparece no corpo cansado que insiste em se deslocar para a escola, no caderno aberto mesmo com as mãos trêmulas, na letra que reaprende a desenhar o próprio nome.

## Evasão: o Fantasma da Cadeira Vazia

Por mais forte que seja a vontade, a corda muitas vezes arrebenta. A evasão escolar na EJA é o fantasma que assombra cada chamada. A cadeira vazia de um dia para o outro é um luto silencioso para a turma e para o professor.

A evasão não é “desistência” voluntária; é, na maior parte das vezes, expulsão pela necessidade. O aluno não deixa a escola porque quer; é arrancado dela pela exigência de fazer hora extra, pelo desemprego que tira o dinheiro da passagem, pela doença na família, pela falta de quem cuide dos filhos, pela ausência do transporte escolar na comunidade rural.

Elaine, moradora de uma comunidade afastada, chegou a caminhar mais de meia hora à noite, em estrada escura, para chegar à escola. Em dias de chuva, o transporte não passava. Em tempos de “combustível curto”, o carro da prefeitura não rodava. Suas faltas não eram fruto de desinteresse, mas de um Estado que não chegava até ela.

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), criado pela Lei nº 10.880/2004, existe justamente para garantir recursos ao transporte de alunos da zona rural. Na prática, porém, a EJA muitas vezes fica de fora das prioridades. Quando o transporte falha, a escola some do mapa da noite.

É preciso insistir: a evasão, nesses casos, não é abandono. É o resultado de uma série de ausências — de políticas, de infraestrutura, de cuidado.

Cada aluno que vai embora leva consigo um pedaço da esperança coletiva da sala. Cada cadeira vazia é um alerta de que a escola, sozinha, não dá conta de segurar o estudante-trabalhador sem apoio de políticas públicas consistentes.

## Permanecer é Resistir

Diante desse cenário, talvez seja necessário redefinir o que chamamos de sucesso escolar na EJA. No ensino regular, ele costuma ser medido por notas e aprovação ao fim do ano. Na EJA, sucesso é, antes de tudo, permanecer.

Cada dia em que o estudante-trabalhador cruza o portão da escola, ele comete um ato de resistência. Diz “não” à estatística que o quer analfabeto ou semialfabetizado. Diz “não” ao cansaço que o quer na cama. Diz “sim” a um projeto de futuro que ele mesmo está, aos poucos, desenhando.

O professor precisa aprender a enxergar e a celebrar essa permanência. O aluno que volta depois de uma semana ausente, o que chega atrasado mas chega, o que copia devagar mas insiste, todos eles são exemplos vivos de que a EJA é, antes de tudo, um lugar de luta.

Em vez de apenas perguntar “por que você faltou?”, vale também dizer: “que bom que você voltou”. Essa frase simples reconhece o esforço de permanecer, mesmo quando a vida parece conspirar contra quem insiste em ficar.

## Entre o Corpo Cansado e o Sonho Teimoso

O estudante-trabalhador vive em tensão permanente entre o corpo que pede descanso e o sonho que pede estudo. Ele é o sujeito de quem o capital cobra produtividade durante o dia e a quem o Estado oferece, tardiamente, a oportunidade de escolarização à noite.

Nesse entre-lugar, cada escolha é dolorosa. Ficar em casa para descansar significa cuidar da saúde, mas também pode significar perder o fio da aprendizagem. Ir à escola significa investir em si mesmo, mas também adiar o descanso necessário. Não há saída simples. Há apenas negociação cotidiana com o próprio limite.

A escola, nesse contexto, não pode se comportar como se estivesse diante de estudantes em “tempo integral de disponibilidade”. Precisa aco-

lher o cansaço e ajustar suas expectativas. Precisa flexibilizar, sem banalizar. Garantir o direito de aprender, sem ignorar as condições concretas de quem aprende.

## Conclusão: o Heroísmo do Cotidiano

O cotidiano da EJA é feito de heróis anônimos. Não os de capa, mas os de macacão, de avental, de uniforme, de botas sujas de barro e mãos marcadas de detergente. A escola precisa ser o lugar que reconhece e celebra essa vitória diária.

A EJA é, por excelência, espaço de resistência. Cada estudante que permanece é testemunho vivo de que a educação ainda é possível — mesmo quando tudo parece dizer o contrário.

Entre o peso do corpo cansado e a leveza do sonho teimoso, eles escolheram sonhar. Eu vejo essa escolha se repetir, noite após noite, é um dos gestos mais radicais de fé no futuro que o Brasil ainda pode ter.

# CAPÍTULO 7 - O PROFESSOR DA EJA NÃO PODE SER UM PROFESSOR QUALQUER

*“Ensinar na EJA exige menos vaidade pedagógica e mais humanidade. O aluno não precisa de um mestre que brilhe no palco, mas de um parceiro que ilumine o caminho.”*

Ser professor da Educação de Jovens e Adultos não é tarefa para quem apenas cumpre carga horária ou busca “completar” jornada. É uma escolha política e afetiva. O professor da EJA não pode ser um professor qualquer porque lida com uma matéria-prima delicada e potente: a esperança de quem já sentiu, na pele, o que é ser excluído.

Na EJA, o professor não é somente transmissor de conteúdo. É, antes de tudo, presença transformadora. É quem acolhe, escuta, media e respeita. É quem entende que, para ensinar a quem já viveu tanto, é preciso mais do que técnica; é preciso sensibilidade, humildade e compromisso ético.

Nesta modalidade, a técnica pedagógica, por mais sofisticada que seja, falha se não estiver enraizada em uma postura de acolhimento. Na EJA, o que mais preciso ser não é especialista em conteúdo, mas especialista em gente.

## A Armadilha da Vaidade Pedagógica

Muitos professores entram em sala armados de diplomas, teorias e linguagem rebuscada, prontos para “iluminar” os alunos com sua erudição. Na EJA, essa postura é um desastre anunciado.

O aluno adulto, que construiu casas, criou filhos, atravessou crises econômicas e sobreviveu a tantas durezas, não aceita a arrogância intelectual. A vaidade pedagógica abre um abismo. O professor que fala difícil para mostrar que sabe; que corrige o aluno em público para se afirmar; que ironiza um erro de pronúncia ou de ortografia, está, na prática, reencenando a exclu-

são que esse estudante já viveu em outras escolas e espaços sociais.

Ensinar na EJA exige descer do pedestal. Exige a humildade de reconhecer que, enquanto ensina a norma culta, aprende com o aluno sobre resistência, trabalho, fé, política do cotidiano e estratégias de sobrevivência.

A sala de aula deixa de ser palco para performance individual e se torna espaço de encontro entre saberes. Como lembra Freire (1996), “ensinar exige humildade, tolerância e luta em favor dos educandos”. O educador da EJA precisa abandonar a ideia de que ensinar é apenas falar e adotar a prática de que ensinar é construir junto.

Para isso, é necessário ensinar com o corpo inteiro: com a escuta, com o olhar, com a presença. Mais do que frases bonitas, o que convence o estudante é ver se a nossa boca combina com o nosso passo. É quando o jeito de dar aula confirma, na prática, aquilo que a gente diz em sala.

## Autoridade sem Autoritarismo

Há uma diferença decisiva entre ter autoridade e ser autoritário. O professor autoritário impõe o silêncio; o professor com autoridade conquista a escuta.

Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, nos lembra que a autoridade do educador não nasce do grito, da ameaça ou da caneta vermelha, mas da sua competência aliada à sua generosidade. A autoridade verdadeira se constrói na relação de respeito, na clareza, na firmeza amorosa.

Na EJA, o aluno adulto não aceita mais ser tratado como criança “levada”. Ele respeita o professor que:

- domina o conteúdo, mas explica com paciência;
- corrige sem humilhar;
- estabelece regras, mas admite diálogo;
- mantém a palavra e assume seus erros quando necessário.

Arroyo (2011) reforça que o educador popular é aquele que se compromete com o outro sem se colocar acima dele. Na EJA, não há espaço para o autoritarismo mascarado de disciplina. O que cabe é a firmeza com afeto, a condução com diálogo, a disciplina que a turma aprende a construir com o professor, olho no olho.

## Escuta Ativa e Mediação de Conflitos

O instrumento mais importante do professor da EJA não é o pincel do quadro, nem o livro, nem o projetor multimídia. É o ouvido.

A escuta ativa é a base da mediação pedagógica. O estudante chega à escola carregando problemas concretos: desemprego, violência doméstica, conflitos familiares, medo, falta de dinheiro, doença em casa. Se o professor ignora esse “ruído de fundo”, o conteúdo não encontra lugar para pousar.

Escutar não significa apenas ouvir palavras, mas prestar atenção a gestos, silêncios, ausências e mudanças de comportamento. Às vezes, a dificuldade em copiar do quadro, o atraso constante ou o cochilo durante a aula falam mais alto do que uma resposta errada à pergunta.

A sala de EJA é, com frequência, espaço de desabafo. O professor mediador é o que consegue acolher essa dor sem transformar a aula em sessão terapêutica, mas usando essas narrativas como ponto de partida para o conhecimento: um conflito no trabalho vira tema para discutir direitos; uma dificuldade com o aluguel vira entrada para trabalhar matemática financeira; uma situação de violência doméstica abre caminho para discutir leis de proteção e redes de apoio.

Quando o professor se recusa a ouvir, a escola volta a ser apenas mais um lugar em que o estudante não é visto. E, assim, nós perdemos a chance de fazer da escola um espaço de reconstrução.

## O Professor como Ponte: Mediação entre Mundos

O educador da EJA é, por essência, um mediador. Ele não ocupa o centro da sala como “dono do saber”, mas atua como ponte entre:

- o saber acadêmico e o saber da experiência;
- o conteúdo do livro e a realidade do bairro;
- a linguagem da lei e a vivência do trabalhador;
- o mundo digital e a vida de quem ainda está aprendendo a lidar com o celular.

Essa mediação exige conhecer quem está sentado nas carteiras: onde trabalham, como se deslocam, que medos têm, que sonhos os movem. Só assim é possível propor atividades significativas.

É tarefa do professor traduzir sem simplificar demais, contextualizar sem diluir o conteúdo, aproximar sem perder o rigor. Ele é ponte quando consegue, por exemplo, mostrar como a geometria aparece na construção civil, como a leitura crítica protege de golpes financeiros, como a história do Brasil dialoga com a história da própria comunidade.

Sem essa mediação, a escola volta a funcionar como ilha distante. Com ela, torna-se território compartilhado.

## Respeito à Trajetória: O Aluno não é Folha em Branco

O estudante da EJA não chega vazio. Traz uma vida inteira escrita na pele, no corpo, na memória. Chega com saberes que não foram certificados, mas que sustentaram a própria sobrevivência e a de sua família.

Respeitar essa trajetória é ponto de partida. O papel do professor não é apagar essa história para escrever outra por cima, mas dialogar com ela. É dizer, explicitamente, que o conhecimento acadêmico não invalida o conhecimento vivido, mas o amplia.

Quando o professor usa exemplos da roça, da construção, da feira, do ônibus, da associação comunitária, ele comunica ao aluno: “a sua vida importa aqui dentro”. Quando acolhe o relato de uma luta trabalhista ou de uma organização de vizinhos como saber político relevante, ele legitima o lugar social do estudante.

Cada vez que o professor ignora, ridiculariza ou diminui esses saberes, reforça o estigma de incapacidade. Cada vez que os reconhece e articula ao currículo, contribui para reconstruir identidades feridas.

## Cuidado com o Cansaço: Didática do Limite

Trabalhar com estudante-trabalhador exige uma “didática do limite”: saber até onde o corpo aguenta, até onde a mente alcança ao fim de um dia exaustivo.

Isso implica:

- planejar aulas com alternância de atividades (fala, escrita, leitura, trabalho em grupo, movimento);
- evitar longos blocos expositivos que dão sono;

- inserir pausas breves, momentos de respiro e alongamento;
- entender que, às vezes, menos conteúdo com mais sentido vale mais do que uma corrida contra o relógio.

O professor da EJA que ignora o cansaço do aluno e insiste em conduzir a aula como se fosse uma turma de manhã, com adolescentes, corre o risco de perder o grupo, mesmo com bom conteúdo. Reconhecer o limite não é “passar a mão na cabeça”; é cuidar, com responsabilidade, da condição real de aprendizagem de quem está à nossa frente.

## Conclusão: Uma Vocação para o Encontro

Ser professor da EJA é vocação para encontro. Encontro entre gerações, entre histórias interrompidas e recomeços, entre saberes acadêmicos e populares, entre cansaço e sonho.

Não basta dominar o currículo; é preciso gostar de gente. Não basta conhecer teorias; é preciso ter coragem de se afetar pelas histórias que chegam à noite. O professor da EJA não pode ser um professor qualquer porque seus alunos não são alunos quaisquer. São sujeitos que venceram as estatísticas de fracasso, que enfrentam jornadas triplas, que insistem em estudar quando o corpo já pediu descanso.

Eles merecem educadores à altura da sua coragem: firmes e sensíveis, preparados e humildes, exigentes e acolhedores.

No fim das contas, o que fica na memória do aluno da EJA não é apenas o conteúdo, mas o professor que o tratou com respeito quando ele teve medo, que acreditou nele quando ele duvidou de si mesmo e que, em vez de fechar a porta, resolveu abrir caminhos.

# CAPÍTULO 8 - MUITO ALÉM DO DIPLOMA: A EJA COMO RECONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE

*“O diploma é apenas o papel que a sociedade exige; a verdadeira certificação da EJA é a descoberta de que se tem voz.”*

Muita gente ainda enxerga a Educação de Jovens e Adultos como uma espécie de atalho: um caminho rápido para “colocar o estudo em dia”, conseguir um emprego melhor, fazer um concurso. Essa visão utilitarista encolhe brutalmente o que acontece, de fato, dentro de uma sala de EJA.

A EJA não serve apenas para repor escolaridade; ela serve para reconstruir identidade.

Este capítulo convida o leitor a olhar para além da nota e do certificado. A sala de aula da EJA é um território simbólico onde o sujeito reaprende a se ver, a se nomear e a ocupar lugar no mundo. A educação, aqui, não é apenas conteúdo. É reconhecimento. É voz. É pertencimento. É dizer, com a prática, que a vida de cada um importa.

Quando um adulto não alfabetizado aprende a ler, ele não decodifica somente letras. Ele reposiciona a própria existência. Deixa de ser objeto da história alheia para se assumir, de fato, como sujeito de sua própria narrativa.

## Da Cultura do Silêncio à Palavra que se Levanta

Talvez a primeira grande conquista da EJA seja a ruptura com o que Paulo Freire (1987) chamou de “cultura do silêncio”. O analfabetismo não é apenas ausência de habilidade técnica; é também a imposição de um lugar social onde se fala pouco e se obedece muito.

Quem não lê e não escreve, em uma sociedade grafocêntrica, tende

a achar que sua opinião vale menos. Evita reuniões, não participa de conselhos, tem medo de assinar qualquer papel. Silencia. Aceita. Abaixa a cabeça.

## A Escola Devolve a Voz.

Quando o estudante percebe que sua fala importa; que sua experiência de vida é tratada como conhecimento; que sua opinião é levada em conta nas decisões da turma, algo fundamental acontece: ele começa a “pronunciar o mundo”, para usar novamente as palavras de Freire. A sala de aula se torna ensaio de praça pública. Ele descobre que pode dizer “eu penso”, “eu discordo”, “eu proponho”.

Essa devolução da voz é também devolução de poder. Quem fala, age. Quem nomeia, intervém. Quem se escuta, se afirma.

Na EJA, a alfabetização é, ao mesmo tempo, alfabetização da palavra e alfabetização da presença. O aluno aprende a ler o texto, mas também aprende a se ler como sujeito de direitos.

## Autoestima como Capital Político: A Luta por Reconhecimento

Essa transformação pode ser compreendida à luz da Teoria do Reconhecimento, de Axel Honneth (2003). Para ele, a integridade do ser humano depende de três esferas de reconhecimento:

- o amor (relações de afeto que sustentam a autoconfiança);
- o direito (ser reconhecido como sujeito de direitos, igual perante a lei);
- a estima social (ser valorizado por aquilo que se é e pelo que se sabe fazer).

Muitos alunos da EJA tiveram sua autoestima desgastada exatamente na esfera da estima social. Foram chamados de “burros”, “atrasados”, “ignorantes”; escutaram, em casa ou na rua, que “não têm cabeça para estudo”. Introjaram a ideia de que valem menos.

A escola pode reverter esse processo. Quando o professor reconhece um avanço, quando a turma celebra a leitura de um texto que antes parecia impossível, quando a experiência de trabalho vira referência positiva em aula, o estudante volta a se enxergar como alguém que merece respeito.

Sem se sentir minimamente valorizado, ninguém luta por direitos. A reconstrução da autoestima é, portanto, também reconstrução de potencial político. Como lembra Brandão (2002), a educação é um processo em que o sujeito se reconhece como autor da própria história. A EJA ajuda a escrever esse nome no alto da página.

## A Alfabetização como Ato Político

Aprender a ler e escrever na idade adulta tem efeitos que vão muito além da sala de aula. O sujeito alfabetizado passa a:

- ler contratos de trabalho com mais segurança;
- interpretar contas de luz, água, empréstimos e carnês;
- compreender notícias e discursos políticos;
- acessar serviços online, formular requerimentos, escrever reclamações.

Tudo isso é poder. Poder de dizer “não”, de exigir explicações, de recusar abusos. Poder de não ser enganado por letra miúda de contrato, por promessa vazia de campanha, por boato mal-intencionado em aplicativo de mensagem.

A EJA, quando comprometida com a leitura crítica do mundo, deixa de ser apenas “escolarização tardia” e se torna escola de cidadania. O estudante começa a perceber que sua trajetória não é fruto exclusivo de escolhas pessoais, mas de estruturas econômicas, políticas e culturais. Essa consciência é o primeiro passo para qualquer transformação coletiva.

## Pertencimento: O Direito de Ocupar o Espaço

A exclusão educacional produz, quase sempre, uma sensação difusa de não pertencimento. O sujeito se sente deslocado em reuniões de pais, em órgãos públicos, em ambientes onde tudo parece exigir “saber ler” para existir com segurança.

A EJA pode ser o lugar onde o pertencimento é reconstruído. Na turma, o estudante não é apenas “o pedreiro”, “a diarista”, “a dona de casa”, “o mototaxista”. É João, Maria, Ana, José. É aquele que faz as melhores perguntas, aquela que sempre anima a roda, aquele que cozinha bem, aquela que tem facilidade com números.

Esse reconhecimento mútuo cria comunidade. Para muitos adultos, isolados em rotinas exaustivas, a sala da EJA é o primeiro espaço em muito tempo onde se sentem vistos e chamados pelo nome com carinho. Ali, podem ser mais do que mão de obra no de trabalho; podem ser gente inteira, com história, sonho e voz.

Pertencer é um direito. Sentar na carteira, escrever no quadro, opinar na reunião de escola, estar na foto da formatura, tudo isso remenda, um pouco, a mensagem torta que a sociedade tantas vezes lhes deu: “esse lugar não é para você”. A EJA responde, teimosa e mansa: “é, sim. É para você, sim”.

## De “Fracassado” a Sobrevivente: Reescrevendo a Própria Narrativa

Ao longo do livro, vimos como muitos estudantes chegam carregando a narrativa do fracasso escolar: “não dei conta de estudar na idade certa”, “não tenho cabeça”, “sou burro para matemática”, “nasci para trabalhar, não para estudar”.

Essa narrativa é mortal. Ela se instala como verdade íntima e bloqueia qualquer projeto de mudança. A EJA, quando assume sua dimensão emancipatória, entra justamente aí: na disputa por essa narrativa.

Pouco a pouco, o aluno começa a se enxergar não mais como “fracassado”, mas como sobrevivente. Ele percebe que não abandonou a escola de livre e espontânea vontade; foi empurrado para fora por pobreza, trabalho precoce, violência, machismo, racismo, falta de transporte, ausência de políticas públicas.

Ao voltar, ele rompe um roteiro que parecia definitivo. Diz, com sua presença, que o fim da história não estava escrito. E cada página de caderno preenchida é um parágrafo novo nessa biografia que teima em continuar.

A escola precisa alimentar essas novas narrativas. Celebrar as pequenas conquistas — o primeiro texto escrito sozinho, a primeira leitura em voz alta, a primeira conta resolvida sem ajuda. Essas vitórias, quando reconhecidas, vão desmontando o rótulo de incapaz e levantando outro: o de alguém capaz de aprender, sempre.

## Muito Além do Papel: O que o Diploma não Mostra

Quando, ao final de um percurso, o estudante recebe o certificado da EJA, a sociedade costuma enxergar ali apenas um documento: “concluiu o ensino fundamental”, “concluiu o ensino médio”. Vê-se o papel; não se vê o caminho que trouxe aquele papel até ali.

O diploma não mostra:

- as noites em que o aluno veio direto do trabalho, sem jantar;
- as vezes em que pensou em desistir, mas entrou na sala mesmo assim;
- a vergonha antiga que precisou ser enfrentada para ler em voz alta;
- as humilhações sofridas em outras escolas, que precisaram ser curadas;
- o medo de não conseguir aprender, vencido dia após dia.

O diploma não registra as conversas de corredor, os choros discretos, as risadas em roda, as amizades construídas. Não mostra a transformação da postura, do olhar, da maneira de se colocar no mundo.

Por isso, a EJA é muito maior do que qualquer certificado. O papel, importante e necessário, é apenas a superfície visível de uma revolução silenciosa. A verdadeira certificação é interna: é o momento em que o sujeito olha para si e diz, com convicção: “eu posso”.

## Conclusão: Educação como Renascimento

A EJA é, no fundo, um projeto de renascimento.

O estudante entra curvado por uma história de negações e sai erguido por uma experiência de reconhecimento. Entra achando que “não sabe nada” e descobre que já sabia muito — e que ainda pode aprender mais. Entra se desculpando por existir e sai se autorizando a ocupar espaços. Podemos vivenciar essas experiências quando a escola assume a EJA de verdade, faz isso: devolve chão, voz e lugar.

Muito além do diploma, a EJA oferece a possibilidade de se tornar outro — ou de reencontrar-se consigo mesmo em nova condição. O título

no papel importa, mas o que realmente transforma é a nova imagem que o sujeito passa a ter de si.

A EJA, quando levada a sério, prova que nunca é tarde para nascer de novo. E que, em um país que negou tanto a tantos, cada renascimento é um ato teimoso e radical de justiça.

# CAPÍTULO 9 - EJA NO SÉCULO XXI: PERMANÊNCIA OU DESAPARECIMENTO?

*“A tecnologia pode encurtar distâncias, mas não pode encurtar a formação humana. O desafio do século XXI é modernizar a EJA sem desumanizá-la.”*

A Educação de Jovens e Adultos vive uma encruzilhada histórica. De um lado, a pressão por certificação rápida, modelos “eficientes” e a onipresença das tecnologias digitais. De outro, a necessidade de preservar o vínculo humano, a densidade formativa e o sentido de justiça social que sempre caracterizaram a modalidade.

A pergunta que paira não é apenas se a EJA vai continuar existindo em leis e documentos, mas que tipo de EJA sobreviverá no século XXI: uma EJA viva, crítica, emancipadora – ou uma sigla esvaziada, reduzida a programas de aceleração e exames rápidos?

Vivemos um tempo de mudanças aceleradas no trabalho, na comunicação e nas formas de aprender. Nesse cenário, a EJA é convocada a se reinventar. Mas reinvenção não é sinônimo de descarte. O risco é que, em nome do “moderno”, abandonemos justamente o que a EJA tem de mais potente: a formação integral de sujeitos que já carregam, no corpo e na memória, histórias de exclusão.

Dados recentes do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2024), analisados em Nascimento (2025b), mostram uma queda significativa nas matrículas da EJA, hoje em torno de 2,4 milhões de estudantes. Essa retração não significa que a demanda desapareceu; significa que a escola, tal como está organizada, não tem conseguido atrair, incluir e manter esses sujeitos. As cadeiras vazias não são prova de desinteresse; são alerta de que a modalidade corre o risco de virar resto de sistema, educação para sobrar.

## Ensino Híbrido: Flexibilidade ou Nova Forma de Exclusão?

A pandemia de COVID-19 acelerou a entrada do ensino remoto e híbrido na educação básica, incluindo a EJA. Para o trabalhador que passa horas em transporte público ou em jornadas longas, a possibilidade de acessar parte das atividades de casa pode representar alívio real: menos deslocamentos, mais flexibilidade, mais autonomia.

A tecnologia, nesse sentido, pode ser aliada da democratização do acesso. Plataformas virtuais, videoaulas curtas, grupos em aplicativos de mensagem, ambientes colaborativos de escrita – tudo isso pode ampliar o alcance da EJA, especialmente em territórios extensos como o Mato Grande.

Mas o mesmo movimento que abre portas pode criar novos muros. O estudante da EJA, em geral, é o que tem menos condições de aproveitar o ensino híbrido em sua forma “ideal”: falta internet estável, falta equipamento apropriado, falta espaço em casa para estudar, falta letramento digital. Para muitos, a tela não é janela; é mais uma parede levantada entre eles e o direito de aprender.

Como lembra Di Pierro (2010), a EJA precisa ser pensada a partir das condições concretas de seus sujeitos, e não a partir de modelos importados de contextos privilegiados. O ensino híbrido só faz sentido se:

- for desenhado com a participação dos estudantes;
- considerar os limites reais de acesso a tecnologias;
- mantiver, como eixo, a mediação humana e o diálogo.

Quando o híbrido vira sinônimo de “se vira sozinho em casa”, o que se produz não é inclusão, mas abandono. A tecnologia deve ser ponte, não filtro seletivo; tem que aproximar os que estão longe, não escolher quem merece chegar.

## Ferramenta ou Substituição? O Lugar da Tecnologia

Há uma diferença profunda entre usar tecnologia como ferramenta de apoio e usá-la como substituto da experiência educativa. A EJA é, por natureza, relacional: feita de encontros, rodas de conversa, trocas de histórias e olhares que se reconhecem no dia a dia da escola.

Reduzir a EJA a um pacote de conteúdos online é empobrecer a sua razão de ser. Nenhuma plataforma reproduz a potência de um círculo de cultura em que o trabalhador lê sua própria realidade em voz alta e encontra eco na fala dos colegas. Nenhum algoritmo substitui a mão do professor que ajuda o aluno a segurar o lápis pela primeira vez aos 60 anos.

Modernizar a EJA não pode significar transformá-la em um conjunto de módulos impessoais. Tecnologia precisa estar a serviço da pedagogia – e não a pedagogia a serviço da tecnologia.

## A Armadilha das Certificações Rápidas

Paralelamente ao avanço tecnológico, cresce a pressão por soluções “rápidas” e “eficientes” para a conclusão da escolaridade básica: cursos intensivos, exames de certificação, plataformas que prometem “ensino médio em poucos meses”. Iniciativas como o Encceja cumprem papel importante ao permitir que jovens e adultos comprovem escolaridade, especialmente quem não pode frequentar a escola regularmente.

O problema é quando esse caminho emergencial passa a ser tratado como substituto da EJA, e não como alternativa complementar. A lógica do “quanto mais certificados, melhor” pode seduzir gestores que precisam melhorar indicadores em pouco tempo. Mas certificação sem formação real é ilusão estatística; é número bonito em relatório que não muda a vida de ninguém.

Como alerta Di Pierro (2005), há risco concreto de substituirmos o direito à educação pelo mero direito a um papel. O diploma, isolado, não garante compreensão crítica da realidade, nem reconstrói identidades feridas pelo tempo, pelo trabalho bruto e pelas tantas portas fechadas.

A tentação do “aligeiramento” é grande: menos tempo, menos investimento, menos complexidade. Atende à urgência do mercado e às metas oficiais, mas ignora o tempo humano necessário para aprender, reelaborar e se reconhecer como sujeito de direitos. A EJA não pode ser reduzida a um fast-food educacional; precisa ser o alimento que sustenta a vida inteira.

## Educação Profissional: Trabalho como Princípio Educativo, não como Adestramento

Outra frente de disputa no futuro da EJA é sua relação com a educação profissional. É evidente que muitos estudantes voltam à escola movidos pelo desejo de melhorar as condições de trabalho e renda. Ignorar essa dimensão seria desonesto com eles e com a própria ideia de educação como justiça social.

As experiências de integração entre EJA e formação profissional, como o PROEJA e iniciativas locais, apontam um caminho promissor: conectar currículo escolar e mundo do trabalho de modo crítico. Como propõe Kuenzer (2007), o trabalho pode ser princípio educativo, desde que não se confunda formação integral com simples treinamento para funções precárias.

Uma EJA integrada à educação profissional precisa:

- ampliar o repertório de conhecimentos sobre direitos, tecnologias, saúde e cidadania;
- dialogar com os arranjos produtivos do território (agricultura familiar, pesca, turismo, serviços, economia solidária);
- evitar trilhas formativas estreitas que condicionem o estudante a um único posto de trabalho, sem flexibilidade para se reinventar.

Se a EJA se limitar a ser “curso rápido para mão de obra barata”, terá traído sua vocação emancipadora. Trabalho e educação devem caminhar juntos, mas em perspectiva crítica – e não em submissão ao mercado.

## Riscos de Esvaziamento: Quando a EJA Perde a Alma

As transformações em curso trazem um risco menos visível, porém profundo: o esvaziamento simbólico da EJA. Ela pode continuar existindo em leis, planos e discursos, mas perder o que a torna singular:

- o compromisso com a reparação histórica;
- o foco em sujeitos marcados por exclusões múltiplas;
- o vínculo com a educação popular, o diálogo e a participação;
- a centralidade da reconstrução de identidades e da cidadania ativa.

Uma EJA transformada apenas em “modalidade de gestão de indicadores” – voltada a reduzir números de analfabetismo e aumentar taxas de conclusão, sem olhar para as pessoas concretas – é uma EJA que perdeu sua alma, sua gente e seu sentido de justiça.

Esse esvaziamento não acontece de uma vez. Ele se dá em pequenas decisões: corte de turmas noturnas pouco “rentáveis”, substituição de aulas presenciais por pacotes digitais sem acompanhamento, desvalorização do professor da EJA, concentração de esforços apenas em exames externos.

Por isso, educadores, estudantes, movimentos sociais e pesquisadores precisam manter a vigilância. Defender a EJA no século XXI é defender não apenas sua existência formal, mas a integridade do seu projeto político-pedagógico.

Permanecer é reinventar com raízes

Diante desse cenário, falar em “permanência” da EJA não significa mantê-la idêntica ao que foi no passado. Permanecer, aqui, é reinventar sem perder as raízes.

Alguns princípios parecem inegociáveis:

- centralidade do encontro humano: tecnologia como apoio, não substituto;
- educação como direito e reparação, não como favor ou serviço opcional;
- formação integral, muito além da certificação mínima;
- participação dos estudantes nas decisões sobre horários, formatos, conteúdos;
- articulação com políticas de trabalho, renda, transporte, saúde e cuidado.

A EJA do século XXI não pode ser museu, presa a métodos e linguagens de outra época. Mas também não pode ser laboratório frio de inovações que desconsideram corpos cansados, tempos roubados e sonhos tardios que insistem em chegar, mesmo depois de tantas tentativas de adiamento - como foi o caso de um aluno da cidade de Parazinho, no Rio Grande do Norte, que concluiu seus estudos quase cinquenta anos depois de sua primeira matrícula, em 1977.

## Conclusão: Modernizar sem Perder a Alma

O futuro da EJA está em disputa. Ela pode ser empurrada para a borda do sistema educacional, sobrevivendo como modalidade residual, atendida por soluções improvisadas e certificações aceleradas. Ou pode ser reconhecida como um dos espaços mais estratégicos de justiça social do país, onde se enfrentam, de maneira concentrada, as marcas da desigualdade.

Modernizar a EJA é necessário. Mas modernizar não é abrir mão da sua essência. O desafio do século XXI é incorporar tecnologias, flexibilizar formatos, integrar saberes – sem renunciar ao encontro, à escuta e ao compromisso político com quem historicamente ficou à margem.

A EJA não é uma sobra do passado que resiste em desaparecer; é presença insistente de um direito que ainda não foi cumprido. É uma urgência do presente e uma aposta de futuro. Em um país que ainda convive com analfabetismo, trabalho informal massivo e exclusão digital, ela é menos um “luxo” e mais um critério de civilização.

Se conseguirmos modernizar sem perder a alma, a EJA não apenas permanecerá; terá condições de florescer como um dos espaços mais vivos de reinvenção do Brasil.

# CAPÍTULO 10 - EDUCAÇÃO COMO SEGUNDA CHANCE – OU COMO JUSTIÇA SOCIAL?

*“Não chamamos de ‘segunda chance’ o que, na verdade, é a devolução tardia de um direito roubado na primeira infância.”*

Ao longo destas páginas, caminhamos pelos corredores da EJA e vimos como ela representa, para muitos, o renascimento da esperança. Como observei ao acompanhar trabalhadores rurais do Mato Grande, a EJA é a oportunidade de trocar o peso da chibanca pela leveza da caneta. Sob a ótica do indivíduo, ela é, sim, uma preciosa segunda chance de reescrever a própria história.

Mas, por trás dessa narrativa da “segunda chance”, esconde-se uma armadilha simbólica. Falar em segunda chance pressupõe que a responsabilidade pelo fracasso educacional é do indivíduo. Sugere que ele “perdeu a primeira chance” por escolha própria, por desatenção ou desinteresse. Essa lógica desconsidera as estruturas de desigualdade que impediram milhões de brasileiros de acessar a escola e nela permanecer.

Se, para o sujeito, a EJA é uma nova oportunidade de vida, para a sociedade ela não pode ser tratada como favor ou gesto de boa vontade. Quando chamamos a EJA apenas de “segunda chance”, corremos o risco de esquecer por que a “primeira chance” foi negada. Aquele aluno não falhou na escola; foi a escola — e o Estado — que falharam com ele.

A provocação deste capítulo é simples e radical: podemos reconhecer a EJA como segunda chance existencial para o aluno, mas precisamos exigí-la como justiça social e reparação histórica por parte do Estado.

## Generosidade de Governo ou Obrigação Moral?

A história da educação no Brasil é a história de uma exclusão deliberada. Durante séculos, a escola foi privilégio de poucos; o trabalho braçal,

destino de muitos. Quando um adulto de 40 ou 50 anos entra hoje em uma sala para ser alfabetizado, ele é prova viva de que o Estado falhou com ele há três ou quatro décadas.

Por isso, a oferta de EJA não é ato de generosidade governamental. É pagamento — sempre parcial — de uma dívida histórica. É obrigação moral e constitucional de reparar o dano causado a gerações que foram empurradas para a margem da cidadania.

Encarar a EJA como justiça social muda tudo. O aluno deixa de ser “beneficiário” e passa a ser credor. Ele não “ganha” vaga; ele reivindica um direito. Pode e deve exigir qualidade, e não apenas agradecer o acesso.

Como nos alerta Boaventura de Sousa Santos (2006), a injustiça social se reproduz quando naturalizamos a exclusão como falha individual. A EJA, nesse sentido, não pode ser vista como presente. Ela é parte do esforço — ainda insuficiente — de reparar uma estrutura que sempre selecionou quem teria acesso ao saber.

O Estado não é benfeitor; é devedor. De gerações inteiras que tiveram o direito à educação adiado, negado ou remendado.

## A Armadilha da “Segunda Chance” Despolitizada

Quando falamos de “segunda chance” sem qualificar, corremos dois riscos:

- responsabilizar o indivíduo pelo fracasso anterior (“agora ele está aproveitando, antes não quis”);
- despolitizar a própria EJA, como se fosse apenas um programa simpático para “dar uma forcinha” a quem ficou para trás.

A expressão “segunda chance” é verdadeira no plano da experiência íntima. Para Dona Lurdes, que aprende a ler aos 68 anos, é uma segunda chance de assinar o próprio nome. Para o trabalhador que conclui o fundamental aos 50, é segunda chance de entrar em um concurso. Para Jéssica, mãe solo, é segunda chance de se ver como capaz.

Mas, no plano coletivo, precisamos trocar a lente. Em vez de perguntar “o que esse sujeito fez ou deixou de fazer?”, deveríamos perguntar “que estrutura o expulsou da escola aos 10, 12, 14 anos?”. O debate honesto sobre EJA passa por deslocar a culpa do indivíduo para o sistema.

Quando naturalizamos a expressão “segunda chance” sem olhar para as causas da primeira negação, reforçamos um discurso moralizante: o de que a EJA é recompensa para quem “agora está se comportando direito”. Isso enfraquece a luta por políticas robustas, contínuas e financiadas.

## Entre o Mérito Individual e o Direito Coletivo

Nada disso significa desvalorizar o esforço pessoal dos estudantes. A narrativa da superação — o trabalhador que, cansado, vai à escola; a mãe que estuda com o filho no colo; o idoso que aprende a escrever — é real, comovente e merece ser contada. Mas, se ficarmos apenas nela, corremos o risco de transformar a EJA num palco de histórias inspiradoras que encobrem a permanência da desigualdade que segue cortando sonhos, salários e horizontes.

É preciso equilibrar:

- o reconhecimento do mérito individual, da coragem e da persistência;
- com a afirmação do direito coletivo à educação como dever do Estado.

Em outras palavras: o esforço do estudante é admirável, mas não deveria ser heroico. O acesso à educação não deveria exigir sacrifícios extremos de quem já sacrifica tanto para sobreviver.

Quando a política pública se apoia demais em histórias de heroísmo, corre o risco de naturalizar a injustiça: “vejam como eles conseguem, apesar de tudo”. O foco deve ser outro: “por que ainda é preciso tanto esforço, apesar de termos uma Constituição que garante educação para todos?”.

## Romantização x Denúncia

Também é preciso cuidado com a romantização da EJA. A tentação de falar apenas de vitórias, formaturas e sorrisos pode nos desmobilizar politicamente. A EJA é feita de conquistas, sim, mas também de frustrações, evasões, cadeiras vazias, projetos interrompidos.

A justiça social exige que olhemos para esse quadro sem filtros. Que enxerguemos:

- o transporte que não passou e fez o aluno desistir;

- a creche que não existiu e expulsou a mãe da escola;
- a prova humilhante que reativou uma vergonha antiga;
- o professor exausto, sem formação adequada, tentando fazer milagre.

Ao mesmo tempo em que celebramos as conquistas, precisamos manter viva a dimensão de denúncia. A EJA é, em si, uma denúncia: de que o país falhou com essas pessoas na idade em que a escola deveria tê-las acolhido.

Não se trata de escolher entre celebrar ou denunciar. É preciso fazer as duas coisas: celebrar a resistência dos sujeitos e denunciar as estruturas que continuam a dificultar sua permanência e a negar sua presença plena na escola e na sociedade.

## Esperança Crítica: o Verbo Esperançar

Diante de um quadro tão duro, qual lugar para a esperança? Paulo Freire (1992) nos oferece uma resposta potente ao falar de “esperança crítica”. Não se trata da esperança ingênua, que espera que as coisas melhorem sozinhas, nem do pessimismo que paralisa antes mesmo da luta. Trata-se de uma esperança que é verbo: esperançar.

Esperançar, na EJA, é:

- continuar abrindo turmas, mesmo quando as matrículas caem;
- adaptar horários e estratégias, mesmo quando os recursos são escassos;
- buscar articulação com outras políticas públicas, mesmo diante da burocracia;
- acreditar no potencial de cada estudante, mesmo quando ele próprio duvida de si.

A esperança crítica sabe que a escola não muda o mundo sozinha, mas sabe também que sem ela o mundo não muda. A cada estudante que permanece, que conclui um ciclo, que rompe um silêncio, a EJA produz pequenas brechas no muro da desigualdade.

## EJA como Projeto de País

A forma como tratamos a EJA revela o tipo de sociedade que somos — e o tipo de sociedade que queremos ser.

Um país que investe na EJA, garantindo acesso, permanência e qualidade, é um país que assume sua dívida histórica e tenta repará-la. Reconhece que não pode continuar produzindo gerações inteiras de trabalhadores sem direito ao saber.

Um país que abandona a EJA à própria sorte, reduzindo turmas, cortando recursos, “otimizando” matrículas, está dizendo, em alto e bom som, que aceita conviver com a exclusão como se fosse algo natural — um “dado do real” e não o resultado de decisões políticas.

A EJA, quando fortalecida, é um antídoto contra a barbárie. É ponte entre o passado negado e o futuro possível. Não é apenas modalidade de ensino; é peça central de um projeto de nação mais justa, que olha para quem foi negado e reconhece, enfim, seu direito de aprender e de existir com dignidade.

## Conclusão: O Livro Termina, a Luta Não

Chegando ao fim deste capítulo — e deste livro —, não cabe um ponto final, mas reticências. A escrita se encerra aqui, mas a luta por uma EJA como justiça social continua nos conselhos escolares, nas salas de aula, nas secretarias, nas câmaras municipais, nas assembleias legislativas, nos movimentos sociais.

A pergunta que fica é direta: que lugar queremos dar à EJA no nosso projeto de país?

Se a enxergarmos apenas como “segunda chance”, corremos o risco de mantê-la como política lateral, frágil, sujeita a cortes e improvisos. Se a assumirmos como questão de justiça social, teremos que colocar a EJA no centro do debate sobre desenvolvimento, democracia e direitos humanos.

A escolha é nossa — de educadores, gestores, legisladores, pesquisadores, estudantes, cidadãos.

Que possamos, ao olhar para cada sala da EJA, ver menos “atrasados” correndo atrás do tempo perdido e mais sujeitos de direito exigindo aquilo que sempre lhes foi devido: o acesso pleno ao conhecimento, à palavra e à possibilidade de transformar o mundo.

Como nos lembra Paulo Freire, “a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. A EJA é uma das faces mais concretas dessa aposta.

# CAPÍTULO 11 - RECOMENDAÇÕES PARA UMA EJA COMO JUSTIÇA SOCIAL

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.” (Paulo Freire)*

Este livro nasceu do chão da escola pública, em especial das turmas de Educação de Jovens e Adultos do Mato Grande potiguar. Ao longo dos capítulos, procurei mostrar que a EJA não é “favor” concedido a quem ficou para trás, mas direito historicamente negado, atravessado por trabalho precoce, racismo, desigualdade de gênero, pobreza e analfabetismo estrutural.

Se a história da EJA é também a história de uma dívida social, não basta descrevê-la ou analisá-la: é preciso apontar caminhos. Este capítulo reúne um conjunto de recomendações que brotam diretamente das cenas, vozes e análises apresentadas antes.

Não são receita pronta, nem pretendem encerrar o debate. São pistas de ação para quem ocupa diferentes lugares: gestores públicos, equipes de secretarias, direções de escola, professores da EJA, movimentos sociais e pesquisadores.

Organizo essas propostas em três blocos: recomendações para o poder público; para sistemas de ensino e secretarias; e para escolas e professores.

## Recomendações para o Poder Público

A EJA só pode ser tratada como política de justiça social se o poder público assumir esse compromisso de forma explícita, com orçamento, legislação e prioridade política.

## *Creche noturna como política de permanência na EJA*

Muitas estudantes da EJA são mulheres que trabalham o dia inteiro e cuidam de filhos pequenos à noite. Em vários momentos de campo, ouvi relatos de mães que precisaram abandonar a escola por não terem com quem deixar as crianças. Em outros casos, chegam com os filhos para a sala, tentando conciliar cuidado e estudo, muitas vezes sem apoio institucional.

Por isso, é fundamental que municípios e estados considerem a creche noturna como parte da política de EJA, e não como serviço paralelo ou “favor” assistencialista:

- criação de creches noturnas em escolas-polo, articuladas às unidades que ofertam EJA;
- funcionamento em horários compatíveis com as turmas noturnas;
- articulação com políticas de assistência social, saúde e proteção à infância.

O direito à educação das mães e pais estudantes passa, diretamente, pelo direito ao cuidado de suas crianças.

## *Transporte escolar voltado também à EJA*

No Mato Grande e em tantas outras regiões, a distância entre casa e escola é um dos maiores obstáculos, sobretudo na zona rural. Caminhadas longas à noite, estradas sem iluminação, falta de transporte nos horários da EJA produzem desistências silenciosas.

É necessário que o transporte escolar inclua explicitamente a EJA:

- garantir, em normativas e programas (como o PNATE), a EJA como público atendido;
- organizar rotas e horários que contemplem turmas noturnas;
- envolver conselhos escolares e comunidades no planejamento e monitoramento do transporte.

Transporte não é cortesia. É condição de permanência e de presença real desses sujeitos no chão da escola.

## De Onde Viria o Dinheiro? Notas Rápidas sobre Financiamento

Sempre que falo em creche noturna, transporte rural para a EJA e formação continuada, a pergunta que aparece é a mesma: “e quem paga essa conta?” Essa é uma pergunta justa. A EJA não se sustenta apenas na boa vontade de escolas e professores; ela precisa caber no orçamento. No contexto atual, municípios e estados podem acionar programas federais como o PNATE (para transporte), o Fundeb (que financia matrículas da EJA, ainda que com menor ponderação), além de construir projetos específicos em parceria com universidades, institutos federais e organizações da sociedade civil. Em muitos casos, não se trata apenas de “novos recursos”, mas de reorganizar prioridades: rever contratos de transporte para incluir o turno da noite, pactuar com a assistência social o apoio às famílias dos estudantes, inserir a EJA no planejamento de forma explícita. Não é simples, mas também não é impossível. O que falta, quase sempre, não é dinheiro: é decisão política de colocar a EJA no centro do planejamento, e não a empurrar para a margem.

### *Financiamento estável e reconhecimento da EJA como reparação histórica*

Em muitos municípios, a EJA aparece como algo provisório, que pode ser reduzido ou extinto a qualquer momento. Turmas são abertas e fechadas ao sabor de matrículas, vínculos docentes são frágeis, materiais são improvisados.

Se aceitarmos que a EJA é parte de um processo de reparação histórica, então ela precisa de:

- financiamento estável, previsto em leis orçamentárias e planos de educação;
- metas específicas de acesso, permanência e conclusão em planos municipais e estaduais;
- articulação com políticas de trabalho, renda, cultura e direitos humanos.

Tratar a EJA como justiça social é protegê-la dos ventos eleitorais que mudam a cada mandato e ameaçam, a cada ciclo, a continuidade dos sonhos.

## Recomendações para Sistemas de Ensino e Secretarias

Entre o nível macro das políticas e o cotidiano da sala de aula, as secretarias de educação e os sistemas de ensino dão forma concreta às decisões: matriz curricular, formação docente, organização de turmas, escolha de materiais.

### *Formação continuada em EJA e andragogia*

Não é raro que professores sejam “jogados” na EJA porque sobraram horas ou porque “se viram bem” com disciplina. Essa lógica revela o lugar minoritário em que a modalidade ainda é colocada.

É urgente reconhecer a EJA como campo específico de atuação docente, com direito à formação:

- criação de programas permanentes de formação em EJA, com foco em andragogia, educação popular, currículo integrado, avaliação dialógica;
- formações em serviço, vinculadas a problemas reais das escolas;
- valorização de professores da própria EJA como formadores.

Professor que não é formado para a EJA tende a reproduzir o modelo da escola regular — e a excluir de novo.

### *Integração entre EJA e educação profissional*

Para muitos estudantes, voltar à escola está diretamente ligado ao desejo de melhorar as condições de trabalho e renda. Quando a EJA é dissociada de qualquer perspectiva de formação profissional, corre o risco de parecer “demorada” e distante das urgências do cotidiano.

Os sistemas de ensino podem:

- fortalecer experiências de EJA integrada à educação profissional (PROEJA e arranjos locais);
- construir trilhas formativas ligadas ao território (agricultura familiar, pesca, turismo, serviços, economia solidária, cuidados);
- cuidar para que a integração não vire sobrecarga de conteúdos, mas articulação significativa entre trabalho e escolarização.

Trabalho como princípio educativo, não como mera adaptação à precarização.

### *Uso responsável da tecnologia no ensino híbrido*

A pandemia tornou a palavra “híbrido” quase obrigatória, mas a experiência mostrou que a simples presença de plataformas não garante aprendizagem.

Alguns cuidados:

- garantir infraestrutura mínima (internet, equipamentos, espaços públicos de acesso) para estudantes da EJA;
- oferecer formação aos professores para uso pedagógico e crítico de tecnologias;
- construir, com a comunidade escolar, acordos de carga horária on-line e tipos de atividade, respeitando o trabalho e a vida doméstica dos estudantes.

Tecnologia deve ser ponte, não filtro seletivo que deixa do lado de fora justamente quem mais precisa ser incluído.

### *Recomendações para Escolas e Professores*

É na escola, na sala de aula, que as políticas encontram rostos, nomes, cansaços e sonhos. Muito do que vimos neste livro — vergonha escolar, orgulho reconquistado, resistência cotidiana — passa pela forma como a EJA é acolhida ou ignorada no cotidiano da instituição.

### *Romper com a infantilização*

Uma das marcas mais dolorosas para os estudantes é a sensação de estarem em um espaço que não os reconhece como adultos: materiais com personagens infantis, vocabulário infantilizado, regras pensadas para crianças.

As escolas podem:

- revisar materiais e ambientação, evitando temas e imagens que tratem adultos como crianças;
- selecionar ou produzir recursos que dialoguem com a vida adulta (direitos, trabalho, saúde, finanças, política, cultura local);

- convidar estudantes a sugerir temas geradores a partir de suas experiências.

Respeito começa pelo conteúdo — e pela estética que reconhece esses sujeitos como protagonistas, e não como figurantes de materiais “pobres” e malcuidados.

### *Construir avaliações dialógicas e formativas*

Para muitos, avaliação é lugar de ferida aberta: reprovações, humilhações, notas que viraram rótulo.

A EJA precisa tratar avaliação de outro modo:

- criar espaços de autoavaliação e coavaliação;
- usar portfólios, projetos, rodas de conversa como instrumentos de acompanhamento;
- revisar critérios de aprovação/reprovação, fugindo da lógica punitiva, sem abrir mão do direito à aprendizagem.

Avaliar para libertar, não para excluir outra vez quem já passou a vida inteira sendo medido por faltas e nunca por potências.

### *Favorecer metodologias ativas e protagonismo*

Jovens e adultos da EJA não chegam vazios. Traçam rotas, resolvem problemas, organizam a vida com inteligência e criatividade.

Práticas pedagógicas que os tratem como “defasados” desperdiçam esse capital:

- organizar o trabalho a partir de projetos, estudos de caso, investigação do território, sala de aula invertida;
- abrir espaço para que estudantes contem histórias, apresentem saberes práticos, proponham temas;
- articular conteúdos escolares com problemas reais vividos em casa, no trabalho, na comunidade.

Protagonismo não é slogan; é método de trabalho e de escuta, em que a vida dos sujeitos organiza o currículo e não o contrário.

## Fortalecer escuta ativa e mediação de conflitos

A EJA é atravessada por tensões: geracionais, de gênero, de raça, de religião, de política. Não se trata de evitar conflitos, mas de mediar com justiça.

- criar tempos e espaços de escuta (rodas, atendimentos individuais, assembleias de turma);
- formar equipes para mediação de conflitos, priorizando diálogo, reparação e responsabilização compartilhada;
- articular a escola com serviços de apoio psicossocial e redes comunitárias para acolher situações de violência e sofrimento.

Sem escuta, não há acolhimento. Sem acolhimento, não há permanência nem presença viva desses sujeitos na escola.

## Estudantes da EJA como Sujeitos de Gestão

Em muitas escolas, a EJA ainda é pensada “para” os estudantes, e não “com” eles. Um passo decisivo é criar mecanismos de participação efetiva: grêmios estudantis com representação da EJA, assembleias de turma com pauta própria, presença de estudantes jovens e adultos em conselhos escolares, consultas periódicas sobre horários, calendários e prioridades. Quando os estudantes da EJA ajudam a pensar o Projeto Político-Pedagógico, a organização do transporte, as atividades complementares, a escola deixa de tratá-los como “público-alvo” e passa reconhecê-los como sujeitos de direito e de gestão. Isso também é formação política – e também avaliação da própria escola, que se olha no espelho dos seus estudantes e se dispõe a mudar a partir da escuta deles.

## Para Seguir Caminhando

As recomendações apresentadas não são ponto de chegada. São, no máximo, um mapa possível de caminhada: ajustes no transporte que evitam uma evasão; uma creche noturna que mantém uma mãe em sala; uma roda de conversa que cicatriza uma vergonha antiga; um currículo que, enfim, inclui a vida do estudante como conteúdo.

Cada gesto concreto — uma rota reorganizada, uma metodologia repensada, uma escuta exercida — é parte de uma disputa maior: a disputa

sobre que país queremos ser e quem consideramos sujeito de direito à educação.

Se a EJA, como tentei mostrar, é espelho das injustiças brasileiras, ela pode ser também laboratório de outras possibilidades de sociedade. As recomendações aqui reunidas são apenas alguns passos nessa direção.

O caminho é longo. Mas há muito chão de escola, muita mão calejada e muito olhar sonhador disposto a caminhar junto, teimando em aprender e ensinar mesmo quando o corpo pede descanso e o mundo insiste em negar futuro.

## EJA para Além do Mato Grande: o que É Replicável?

Embora este livro nasça de um território específico, não escrevo para falar “apenas e nós”. Muitas das cenas descritas aqui se repetem em outras regiões do Rio Grande do Norte. Há, ao mesmo tempo, especificidades locais e elementos replicáveis. A experiência com o “Encontro Cívico na EJA”, que resultou na proposta de creche noturna em Parazinho, não é uma exceção exótica: ela demonstra que escolas de qualquer município podem aproximar estudantes do legislativo local, transformar demandas da EJA em projetos de lei e tensionar o poder público a partir da própria sala de aula. O que se exige é vontade política da gestão, abertura da câmara de vereadores e uma postura ativa dos professores. O Mato Grande é um laboratório vivo, mas não é um universo isolado: é espelho de questões que atravessam a EJA no país inteiro e revelam, em cada história, a mesma luta por presença, direito e dignidade.

Em diferentes regiões do Brasil, redes públicas têm experimentado formas de integrar a EJA à educação profissional, especialmente por meio de parcerias com institutos federais e de programas como o PROEJA. Essas iniciativas mostram que é possível ir além do “supletivo rápido” e pensar percursos formativos mais robustos, articulando trabalho, escolarização e cidadania. Não trago aqui um inventário dessas experiências, nem pretendo esgotá-las, mas registro que elas existem e podem inspirar gestores que decidirem levar a sério a EJA como política de Estado.

# EPÍLOGO: CRÔNICAS DO CHÃO DA ESCOLA.

## Entre o Trabalho e o Sonho: A EJA como Segunda Chance no Mato Grande

No dia 23 de fevereiro deste ano, um novo ciclo se inicia no Mato Grande. Enquanto muitas luzes se apagam para o descanso da cidade, outras começam a acender: são as lâmpadas das salas de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde trabalhadores cansados chegam com cadernos nas mãos e esperança no peito.

Depois de um dia inteiro de trabalho, de sol a sol, em busca do pão nosso de cada dia, a cena se repete em diferentes roçados. Em uma plantação de cebolas, ao meio-dia em ponto, um agricultor interrompe o movimento da enxada, olha para o alto, sente o sol queimando a moleira e comenta com os colegas ao redor:

— Bem que o professor fala que o peso de uma caneta é mais leve do que o peso de uma chibanca...

Essa frase, jogada no ar em meio ao poeirão, diz mais sobre a EJA do que muitos relatórios oficiais.

Outras histórias começam bem antes da aula. Há mulheres que passam o dia inteiro acompanhando mãe, pai ou avó doente nas viagens para Natal: saem de casa às quatro da manhã para enfrentar fila em hospital e só retornam no fim da tarde. Há quem trabalhe em casa de família, cuide da casa própria, dos filhos, da saúde de alguém – e ainda encontre forças para vestir a roupa “mais arrumada” e seguir para a escola à noite. Em cada gesto, uma decisão silenciosa: entre deitar-se e estudar, escolhem, mais uma vez, não desistir.

Para quem mora em distritos ou na zona rural, as dificuldades ganham quilômetros. Um dos maiores obstáculos é o transporte escolar, previsto em lei como apoio para garantir o direito de acesso à escola, mas muitas vezes tratado como favor. Juca e Maria, moradores de municípios diferentes, nararam cenas parecidas: por viverem afastados da rodagem, já ficaram para trás quando o ônibus não quis entrar no caminho de barro. Em outras situações,

ouviram do motorista que “não compensa” buscar apenas um aluno.

Talvez nem todos saibam, mas existe o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), criado pela Lei nº 10.880/2004, que repassa recursos para que estados e municípios garantam o transporte dos estudantes da zona rural. Não é gentileza; é obrigação legal. Na prática, quando o carro não vem, a escola some do mapa da noite. E, muitas vezes, a primeira coisa que a comunidade ouve é que houve “desinteresse” pela EJA.

Além da ausência do transporte, há outra pressão constante, tão concreta quanto o boleto no fim do mês: a financeira. Muitos estudantes precisam interromper, mais uma vez, seus sonhos para aceitar trabalhos temporários fora, longe de casa. A oportunidade de “fazer um bico” na capital, no corte de cana ou em outra cidade pesa na balança dura entre estudar e sobreviver.

Fica evidente que, no Mato Grande, estudar na EJA não é comodidade. É um ato de coragem e de enfrentamento diário contra o cansaço, a distância e a tentativa histórica de torná-los invisíveis.

Nesse cenário, a Educação de Jovens e Adultos vai muito além de uma modalidade de ensino. Ela é, para muitos homens e mulheres da região, a fronteira entre a resignação e o recomeço. Para quem teve a escola interrompida pelo trabalho precoce, pela pobreza ou pela falta de acesso, voltar a estudar exige humildade, ousadia e uma dose teimosa de esperança.

Cada matrícula carrega uma história interrompida que insiste em recomeçar.

Há um valor simbólico profundo nesse gesto de retorno. Sentar novamente em uma carteira, abrir um caderno, escrever o próprio nome com mais segurança, compreender um texto que antes parecia indecifrável – tudo isso é mais do que aprender conteúdo. É dizer a si mesmo: “eu ainda posso” – e, ao mesmo tempo, dizer ao mundo: “eu ainda estou aqui, presente, cansado, mas sonhando e aprendendo a reescrever meu destino”.

Muitos estudantes contam que carregaram, por anos, a vergonha de “não saber ler direito” ou de depender dos outros para tarefas simples: assinar um documento, conferir o troco, ler a bula de um remédio. Quando começam a aprender, algo muda por dentro. A autoestima se ergue, a postura se endireita, o olhar ganha firmeza. A EJA não devolve apenas letras; devolve dignidade, devolve presença, devolve ao sujeito o direito de se enxergar como parte da escola e da história deste país.

Aos poucos, a narrativa íntima também se transforma. Quem se via

como alguém que “não nasceu para estudar” passa a se reconhecer como alguém em processo. Cada atividade concluída vira uma pequena vitória contra um passado de exclusão escolar. A EJA rasga o rótulo de fracasso e costura outra história, marcada por insistência e reinvenção.

Um exemplo emblemático dessa travessia é a história de um aluno de Parazinho. Ele começou os estudos em 1977 e só concluiu o ensino fundamental em 2025, aos 58 anos de idade. Quase meio século separa a primeira vez em que entrou em uma sala de aula do dia em que recebeu, enfim, seu certificado. Nesse intervalo, cabem roça, desemprego, mudanças de cidade, lutos, recomeços. Cabem também o constrangimento de ter “ficado para trás” e a coragem de não aceitar que a história terminasse assim. Quando ele subiu ao palco da formatura, não levava nas mãos apenas um papel: levava a prova viva de que o tempo passa, mas o direito de aprender não expira e o sonho, quando teima em ficar, pode chegar mesmo depois de tantos cansaços.

As cenas narradas aqui não são exclusividade do Mato Grande. Em cada estado, em cada periferia, em cada comunidade rural, existem “Jucas”, “Marias” e tantos outros que esperam por um transporte que não chega, por uma creche que não abre, por uma escola que os receba com seriedade. Se este livro chegar às mãos de gestores, parlamentares ou técnicos de secretaria, meu pedido é simples: antes de olhar apenas para números, visitem uma sala de EJA à noite. Conversem com quem vem da roça, do comércio, do trabalho doméstico. Perguntem o que faz falta. A resposta para muitas políticas públicas está menos nos gabinetes e mais nesses corredores de chão gasto.

Tudo isso nos empurra para uma verdade que precisa ser repetida em alto e bom som: a educação é um direito tardio, mas legítimo. Não existe idade certa para aprender, nem prazo de validade para o sonho de estudar. No Mato Grande, cada estudante da EJA prova, noite após noite, que a educação pode até chegar atrasada – mas, quando chega, ainda é capaz de transformar o cansaço em caminho e o sono em possibilidade concreta.

Entre o peso da chibanca e a leveza da caneta, entre a dureza do asfalto quente e o gesto de abrir um caderno, a EJA permanece como esse lugar estranho e lindo em que a vida insiste em recomeçar.

É desse chão que este livro nasceu. É a esse chão que ele volta. E é com esse chão que ele continua calejando as mãos – e acendendo sonhos que insistem em brilhar, mesmo quando o cansaço pesa nos ombros e a noite parece longa demais.

# REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico.** Brasília: Inep, 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 fev. 2026.

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

DI PIERRO, Maria Clara. **A educação de jovens e adultos no Brasil: questões em debate.** In: HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara (org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras.* São Paulo: Ação Educativa, 2010.

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

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

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

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

GADOTTI, Moacir. **Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências**. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2014.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, Gilberto Cipriano do. **Desigualdades sociais e educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil: trajetórias, barreiras e potencial transformador**. In: MELO, Marlete Euná Brito de (org.). Educação e inovação: saberes da prática docente. Mossoró: Queima Bucha, 2024. p. 7-15.

NASCIMENTO, Gilberto Cipriano do. **Inclusão que transforma: desafios e possibilidades na educação de jovens e adultos**. In:

MELO, Marlete Euná Brito de (Org.). Educação e inovação: saberes da prática docente. 4. ed. Mossoró: Queima Bucha, 2025. v. 4. 349 p.

NASCIMENTO, Gilberto Cipriano do. **Sala de aula invertida: uma metodologia de interação para o ensino-aprendizagem de sujeitos da EJA.** Ponta Grossa: AYA Editora, 2023. Disponível em: <https://ayaeditora.com.br/Livro/26119/>. Acesso em: 14 fev. 2026.

NASCIMENTO, Gilberto Cipriano do. **Entre o Trabalho e o Sonho: A EJA como Segunda Chance no Mato Grande.** Blog do Moisés Araújo, João Câmara, 5 fev. 2026. Disponível em: <https://moisesaraujo.com.br/category/coluna/>. Acesso em: 14 fev. 2026.

NASCIMENTO, Gilberto Cipriano do. **Reflexões do Mato Grande: Educação, Memória e Esperança que Nascem do Nosso Chão.** Blog do Moisés Araújo, João Câmara, 21 jan. 2026. Disponível em: <https://moisesaraujo.com.br/category/coluna/>. Acesso em: 14 fev. 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

# AMIGOS DA EJA

Este livro também é de vocês. Aos 20 amigos e amigas que acreditaram na publicação desta obra em formato digital e decidiram apoiá-la ainda no início do caminho, meu agradecimento mais profundo. Cada contribuição foi mais do que um gesto financeiro: foi um voto de confiança na EJA, no nosso chão do Mato Grande e na força dos estudantes-trabalhadores que aqui aparecem.

Sem esse apoio cultural, estas páginas talvez não tivessem saído do caderno para o mundo digital. Com ele, a voz da EJA ganha fôlego, presença e caminho.

Que cada nome aqui inscrito se reconheça como parte desta luta. Este livro caminha com a força de vocês.

1. Salésia Câmara
2. Juvenal Pereira
3. Francisco Leal
4. Elizabete Paulino
5. Jailma Pereira
6. Pedro Júnior
7. Maurício da Costa (Filó)
8. Graça Oliveira
9. Severino Matias
10. Francisco das Chagas
11. Maria Milena
12. Miriam Moreira
13. Chateaubriand Soares
14. Waldete Silva
15. Eliêde Vieira
16. Edmilson Cipriano
17. Geniel Pereira
18. Elizângela Assis
19. Sara Talita
20. Meirelane Romeica

# SOBRE O AUTOR

## Gilberto Cipriano do Nascimento

Historiador, professor e pesquisador, com uma trajetória dedicada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e à realidade do ensino no Rio Grande do Norte.

É graduado em História pela Universidade Estácio de Sá e especialista em Educação de Jovens e Adultos, Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Possui também especializações em Filosofia, Teologia e Liderança Cristã. Mestre em Teologia pelo Instituto de Formação Acadêmica (FATEB), e mestrando em Educação pela Ecumenical World University (EUA).

Atua como professor na Escola Estadual Professor Miguel Monteiro, no município de Parazinho (RN), onde desenvolve projetos voltados para a formação cidadã e humana dos estudantes da EJA. Sua prática pedagógica é marcada pelo compromisso com a inclusão e a valorização da cultura local.

É autor de diversas obras, com destaque para Sala de Aula Invertida: uma metodologia de interação para o ensino-aprendizagem de sujeitos da EJA e As Sequelas do Escravismo no Brasil Contemporâneo. Participa ativamente de congressos e feiras literárias, levando o nome do Mato Grande para além de suas fronteiras.

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Acolhimento 14, 19, 20, 30, 35, 38, 40, 47, 56, 84  
Alfabetização 13, 26, 33, 42, 62, 63  
Analfabetismo 20, 24, 25, 61, 71, 72, 78  
Avaliação 19, 20, 22, 39, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 81, 83, 84, 90  
Avaliação mediadora 42, 46, 90  
Axel Honneth 62, 90

## B

Boaventura de Sousa Santos 74, 91

## C

Cansaço 8, 13, 16, 17, 19, 28, 29, 37, 38, 39, 43, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 59, 60, 87, 88  
Chão da escola 17, 18, 20, 22, 78, 79, 86  
Cidadania 14, 24, 25, 27, 30, 32, 33, 63, 70, 74, 85  
Cipriano Luckesi 42, 49, 90  
Comunidade 6, 8, 14, 16, 17, 20, 33, 36, 53, 59, 64, 79, 82, 83, 87, 88  
Creche noturna 33, 34, 79, 80, 84, 85  
Currículo 14, 19, 22, 35, 38, 39, 40, 42, 59, 60, 70, 81, 83, 84

## D

Desigualdade social 14, 16, 20, 22, 36, 90  
Diários de campo 19, 20, 48  
Dignidade 14, 33, 37, 40, 42, 48, 52, 77, 85, 87

Direito à educação 16, 22, 33, 40, 49, 50, 55, 68, 69, 74, 77, 79, 85, 88

Dívida histórica 20, 24, 25, 74, 77

Dupla jornada 17, 31, 51, 52

## E

Educação de Jovens e Adultos 7, 8, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93

Educação popular 25, 70, 81

Emancipação 13, 29

Encontro Cívico na EJA 32, 85

Ensino híbrido 23, 68, 82

Entrevistas semiestruturadas 17, 19

Erving Goffman 36, 90

Escola Estadual Professor Miguel Monteiro 32, 93

Escola pública 17, 78

Esperança 8, 13, 14, 15, 16, 17, 22, 24, 26, 30, 32, 37, 43, 53, 54, 56, 73, 76, 86, 87, 90, 91

Estigma 30, 32, 35, 36, 38, 59, 90

Estudante-trabalhador 20, 28, 29, 37, 40, 42, 49, 51, 54, 58, 59, 68, 69, 74, 75

Estudo de caso 18

Evasão escolar 13, 14, 16, 19, 20, 22, 28, 33, 34, 42, 53, 67, 75, 84

Exclusão social 13, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 30, 37, 38, 40, 42, 43, 45, 56, 63, 67, 68, 72, 73, 74, 77, 88

## F

Fontes orais 17, 18, 19, 21, 36, 47, 49, 79

Formação docente 31, 41, 43, 80, 81

# H

Histórias de vida 13, 16, 18, 19, 22, 25, 38, 90

# I

Idadismo 31

Infantilização 38, 41, 42, 82

Inspiração etnográfica 17, 18

# J

Jandaíra 8, 18

João Câmara 8, 18, 91

Jussara Hoffmann 20, 42, 46, 48, 49, 90

Justiça social 13, 14, 20, 23, 67, 70, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 80

Juvenilização da EJA 29

# L

LDB 20, 33

Leitura do mundo 33

# M

Mães solo 31, 38, 43, 74

Maria Clara Di Pierro 20, 26, 51, 68, 69, 89

Material didático 26, 41

Mato Grande 8, 13, 16, 17, 18, 19, 22, 36, 68, 73, 78, 79, 85, 86, 87, 88, 91, 93

Memória 16, 34, 59, 60, 67, 91  
Miguel Arroyo 20, 25, 28, 38, 41, 52, 57, 89  
Moacir Gadotti 31, 90

## P

Pandemia de COVID-19 18, 68  
Parazinho 8, 18, 32, 33, 71, 85, 88, 93  
Paulo Freire 13, 20, 25, 31, 33, 37, 41, 43, 53, 57, 61, 62, 76, 77, 78, 89, 90  
Permanência escolar 20, 54, 67, 71, 75, 76, 77, 79, 80, 84  
Pessoa idosa 14, 16, 17, 18, 31, 33, 38, 75  
Pierre Bourdieu 36, 89  
PNATE 53, 79, 80, 87  
Políticas públicas 14, 17, 25, 26, 27, 31, 32, 41, 54, 64, 75, 76, 88, 89  
Precarização da EJA 23, 52, 82  
PROEJA 70, 81, 85  
Professor da EJA 13, 19, 20, 31, 41, 56, 58, 60, 71, 78, 81, 90, 91

## R

Reconhecimento 43, 52, 61, 62, 64, 65, 75, 80, 90  
Reconstrução de identidade 14, 20, 22, 39, 61  
Reparação histórica 23, 26, 33, 70, 73, 80  
Resistência 14, 16, 19, 20, 21, 27, 29, 32, 33, 34, 36, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 76, 82  
Rio Grande do Norte 6, 8, 13, 14, 15, 16, 32, 41, 71, 85, 93

## T

Trabalho 8, 13, 14, 16, 25, 26, 29, 33, 35, 36, 38, 43, 49, 50, 51, 52, 53, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 78, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 91

Transporte escolar 17, 20, 28, 33, 37, 38, 53, 59, 79, 80, 86, 87

## V

Vergonha escolar 20, 35, 36, 45, 82

Violência simbólica 35, 36, 43

## Z

Zona rural 20, 53, 79, 86, 87





**AYA EDITORA**

**2026**