



## Inclusão e Diversidade: A EJA como Espaço de Direitos – Uma Abordagem Antirracista, Inclusiva e Plural

### *Inclusion and Diversity: Youth and Adult Education as a Space of Rights – An Anti-Racist, Inclusive, and Plural Approach*

**María Lucicleide Gomes do Rêgo Medeiros**

**Resumo:** Este estudo inovador redefine a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um território existencial de conquista de direitos e afirmação identitária, indo além da visão tradicional de reparo educacional. Com base em uma análise crítica de produções acadêmicas e documentos norteadores, o texto propõe um novo paradigma para a EJA: o de um “espaço de direitos” interseccional, que integra de forma indissociável a educação inclusiva (para pessoas com deficiência e outras condições), a educação antirracista e o respeito radical à diversidade humana. O estudo inova ao articular os três pilares freireanos da EJA (reparadora, equalizadora e permanente) com as demandas contemporâneas por justiça curricular, acessibilidade universal e uma pedagogia da presença que valorize as histórias e resistências dos estudantes. Conclui-se que a EJA, para ser verdadeiramente transformadora, deve abandonar abordagens homogeneizadoras e se constituir como um ecossistema de acolhimento, onde as diferenças são o ponto de partida para a emancipação individual e coletiva, fortalecendo a luta antirracista, combatendo o capacitismo e celebrando a diversidade de gênero, orientação sexual, origem e trajetória de vida.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos (EJA); educação inclusiva; educação antirracista; diversidade; espaço de direitos.

**Abstract:** This study redefines Youth and Adult Education (YAE) as an existential territory for the achievement of rights and the affirmation of identities, moving beyond the traditional view of educational remediation. Based on a critical analysis of academic literature and guiding policy documents, the text proposes a new paradigm for YAE: that of an intersectional “space of rights,” which inseparably integrates inclusive education (for persons with disabilities and other conditions), anti-racist education, and a profound respect for human diversity. The article innovatively articulates the three Freirean pillars of YAE (restorative, equalizing, and lifelong education) with contemporary demands for curricular justice, universal accessibility, and a pedagogy of presence that values students’ histories and forms of resistance. It concludes that, to be truly transformative, YAE must abandon homogenizing approaches and establish itself as an ecosystem of inclusion, where differences constitute the starting point for individual and collective emancipation, strengthening anti-racist struggles, combating ableism, and celebrating diversity in gender, sexual orientation, origin, and life trajectories.

**Keywords:** Youth and Adult Education (YAE); inclusive education; anti-racist education; diversity; space of rights.

## INTRODUÇÃO: REPENSANDO A EJA PARA ALÉM DA REMEDIAÇÃO

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil foi concebida sob a ótica da compensação e da reparação, uma “segunda chance” para aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos na idade considerada apropriada (Souza, 2000). Embora essa função reparadora seja fundamental, ela frequentemente reduz o estudante da EJA à figura de um “deficiente escolar”, alguém que precisa corrigir um atraso. Este estudo propõe um movimento inovador: ressignificar a EJA como um espaço de direitos por excelência, um território de criação, resistência e afirmação de identidades.

A organização do espaço escolar contemporâneo evoca, de forma imperativa, a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas e institucionais à luz dos direitos humanos, da inclusão e do respeito à diversidade. No cenário educacional brasileiro, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) emerge não apenas como uma modalidade de ensino, mas como um território de disputa política, social e reparação histórica para sujeitos que foram sistematicamente alijados do processo de escolarização formal em idade dita “própria” (Souza, 2000). Discorrer sobre a EJA sob a ótica da inclusão e da diversidade exige compreender que o acesso à escola, para além de uma concessão, constitui um direito fundamental inalienável, essencial para a consolidação de uma escola verdadeiramente cidadã (Gadotti, 2003).

Historicamente, o afastamento desses estudantes do ambiente escolar é frequentemente rotulado pelo viés do “fracasso escolar”, um fenômeno complexo que, conforme aponta Dotti (1992), recai desproporcionalmente sobre as classes populares. Longe de ser uma fatalidade individual ou uma incapacidade cognitiva intrínseca aos sujeitos, a evasão e a exclusão originam-se de determinantes socioeconômicos e de uma estrutura escolar excludente (Araújo, 2011). Essa problemática impõe o desafio de desmistificar velhas concepções docentes sobre o processo de ensino e aprendizagem, as quais, muitas vezes, reproduzem estigmas e barreiras invisíveis que alimentam a desmotivação e o subsequente abandono dos estudos (Lima, 2010).

A inclusão escolar de que se trata não significa meramente inserir os sujeitos em uma mesma sala de aula física, mas sim transformar a cultura, as políticas e as práticas pedagógicas para acolher a totalidade das diferenças sem transformá-las em desigualdades (Mantoan, 2003). Sob esse prisma, o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes é indissociável das interações mediais e do contexto sociocultural em que estão inseridos, pressuposto fundamental da psicologia pedagógica de Vygotsky (2010), que preconiza a escola como o espaço por excelência para a superação de limites e ampliação de potencialidades.

Essa virada paradigmática no chão da escola demanda uma fundamentação ético-política enraizada na pedagogia da autonomia (Freire, 2006). A prática educativa na EJA deve ser pautada no respeito aos saberes que os jovens e

adultos trazem de suas vivências e trajetórias de trabalho. O ato de ensinar não se reduz à transferência de conteúdos áridos ou descontextualizados, mas configura-se como um ato dialógico de conscientização e emancipação (Freire, 2006). No âmbito de disciplinas específicas, como as ciências exatas e naturais, essa ausência de contextualização se torna evidente; pesquisas apontam que a rejeição a componentes curriculares, como a Química, decorre frequentemente de abordagens metodológicas abstratas que desconsideram o universo empírico e a realidade cotidiana dos educandos (Maia, 2016).

Ademais, para compreender as complexas dinâmicas de resistência e o sentimento de pertença desses sujeitos à escola, torna-se frutífero recorrer à Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2003). As atitudes, expectativas e identidades que os alunos da EJA constroem sobre si mesmos e sobre o papel da escola são moldadas por um núcleo estrutural de saberes partilhados e historicamente consolidados (Abric, 1998). Desvelar essas representações permite à coordenação pedagógica e aos docentes intervir de maneira assertiva, ressignificando o ambiente escolar de um lugar de frustrações passadas para um polo de acolhimento e direitos no presente.

Finalmente, conferir centralidade à diversidade na EJA implica romper com os silêncios históricos e resgatar a subjetividade das camadas populares. A metodologia da história oral e a valorização da “voz do passado” (Thompson, 1998) oferecem o suporte metodológico e epistemológico indispensável para que as trajetórias de vida, as memórias e as narrativas marginalizadas desses estudantes sejam validadas como fontes legítimas de conhecimento no fazer pedagógico.

Diante desse panorama teórico e social, este estudo tem como objetivo analisar de que maneira as práticas pedagógicas voltadas à diversidade na EJA podem atuar como mecanismos de garantia de direitos e inclusão, mitigando os impactos históricos do fracasso escolar. Justifica-se a relevância desta pesquisa em nível de pós-graduação *stricto sensu* pela urgência de subsidiar o debate acadêmico e a formulação de políticas públicas que não apenas garantam o acesso à educação formal, mas assegurem a permanência qualificada e o sucesso pleno dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

## **FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E NORMATIVOS DA EJA COMO ESPAÇO DE DIREITOS INCLUSIVO**

A sustentação teórica e jurídica da EJA como espaço de direitos repousa sobre uma tríade de pilares conceituais indissociáveis, que tencionamos fazer pedagógico tradicional abandonar a ilusão da homogeneidade e a se comprometer com as complexidades do mundo vivido.

## **Primeiro Pilar: A EJA Inclusiva para Todos e o Desenho Universal Pedagógico**

A consolidação de uma EJA inclusiva alinha-se diretamente com os preceitos éticos e normativos delineados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), cujo texto assegura o acesso, a permanência, a participação ativa e o desenvolvimento da aprendizagem de todos os sujeitos, sem distinção. No contexto específico da EJA, esta garantia legal impõe a demolição de práticas pedagógicas padronizadas que pressupõem um alunado uniforme em ritmos e capacidades. Como sinaliza Mantoan (2003, p. 24): “A inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças e de encontrar nelas os caminhos para a evolução pessoal e coletiva.”

A inclusão na EJA exige, portanto, a incorporação arquitetônica e metodológica do Desenho Universal para a Aprendizagem. Isto se operacionaliza por meio da oferta sistemática de materiais didáticos em formatos plenamente acessíveis, abrangendo o braille, a audiodescrição e a Língua Brasileira de Sinais (Libras), além da flexibilização dos tempos para a execução de tarefas e do desenho de estratégias que respeitem a singularidade dos ritmos cognitivos. Carvalho (2004, p. 18) assevera a necessidade de conferir rigor a esse debate, destacando que: “A educação inclusiva implica a remoção de barreiras de toda ordem para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive.”

Assim, a EJA inclusiva acolhe e emancipa tanto o trabalhador que regressa à escola após longos períodos de afastamento quanto o jovem com deficiência intelectual ou neuromotora que encontra na instituição o espaço vital para a ampliação de sua autonomia e cidadania. O fracasso escolar, sob esta ótica, deixa de ser uma característica inerente ao aluno e passa a ser compreendido como uma falha estrutural da instituição que não se preparou para acolher a diversidade. Como bem assevera Dotti (1992, p. 45): “O fracasso escolar das crianças das classes populares não é um fato natural, mas sim o resultado de um processo social e político.”

Este processo marginaliza os sujeitos e valida exclusivamente a cultura e os códigos linguísticos das classes dominantes em detrimento da rica bagagem empírica trazida pelos alunos trabalhadores periféricos.

## **Segundo Pilar: A EJA Antirracista e a Descolonização do Currículo**

Não é possível discutir o direito à educação na EJA sem enfrentar as marcas estruturantes do racismo que organiza a sociedade brasileira. Os indicadores macroestatísticos de evasão, abandono e distorção idade-série revelam contornos de gênero e raça, mostrando-se historicamente mais severos e excludentes para as populações negras e indígenas. Uma EJA comprometida com a justiça social necessita, obrigatoriamente, de pautar a descolonização de suas estruturas curriculares e de suas práticas cotidianas. A educação antirracista, amparada

normativamente pela Lei nº 10.639/03, evoca a centralidade de três ações fundamentais na escola:

- Valorização Epistêmica: Inserção das histórias, filosofias e produções culturais afro-brasileiras e indígenas como eixos estruturantes do conhecimento universal e não como apêndices exóticos ou conteúdos folclorizados restritos ao mês de novembro.
- Enfrentamento Institucional: Reconhecimento crítico e combate incisivo ao racismo estrutural e institucional que operou historicamente para alijar, criminalizar e excluir corpos negros do circuito da escola formal.
- Pedagogia da Memória: Utilização dos relatos de vida e das experiências biográficas dos educandos frequentemente perpassadas por episódios de violência e discriminação racial como dispositivos de reflexão teórica e análise crítica da realidade socioeconômica.

### **Terceiro Pilar: O Respeito Radical à Diversidade Humana e à Intersecção Cultural**

O cotidiano pedagógico da EJA é atravessado pelo jeito EJA, caracterizado por uma multiplicidade humana e cultural pulsante. As salas de aula se configuram como pontos de encontro intergeracionais onde convivem diferentes orientações sexuais, identidades de gênero, crenças, origens geográficas (como migrantes e refugiados) e egressos do sistema prisional.

Este viés multicultural constitui uma potência de transformação social. O respeito radical à diversidade se materializa na linguagem inclusiva, na abordagem positiva das dissidências de gênero contra a LGBTfobia e no diálogo intergeracional como método, onde a sabedoria do educando idoso e a criticidade do mais jovem se potencializam mutuamente no ato educativo.

### **ASPECTOS METODOLÓGICOS: A PEDAGOGIA DA PRESENÇA E A ESCUTA SENSÍVEL DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS**

Para operacionalizar e traduzir esse arcabouço conceitual no chão da sala de aula, este estudo propõe a modelagem da Pedagogia da Presença e da Valorização. Esse constructo metodológico bebe na fonte da matriz freireana e se articula com as pesquisas contemporâneas que utilizam memoriais e narrativas autobiográficas como dispositivos de formação e autoformação. Essa orientação metodológica se posiciona em oposição radical ao modelo de educação bancária, exaustivamente denunciado por Freire (1987), no qual o processo educativo se reduz a um ato de depósito e transmissão mecânica de conteúdos descontextualizados sobre estudantes concebidos como recipientes passivos e vazios de saber.

A estruturação dessa metodologia se ampara em princípios norteadores que visam subverter a hierarquia colonial do saber:

- **Escuta Sensível e Ativa:** Consiste no acolhimento qualificado das trajetórias, dores e saberes informais do trabalho, inaugurando o ciclo pedagógico por rodas de conversa horizontais para codificar e decodificar temas geradores.
- **Protagonismo Cocriativo do Estudante:** O educando deixa de ser espectador para se tornar coautor do saber, integrando suas vivências laborais, corporais e de resistência diretamente na arquitetura curricular.
- **Uso Político de Narrativas e Memoriais:** O ato de grafar e verbalizar a própria história por memoriais, portfólios ou mídias digitais promove o reposicionamento subjetivo e a autoconfiança dos marginalizados (Thompson, 1998).
- “A história oral dá relevância aos que de outra forma seriam esquecidos e confere uma autoconfiança aos que são tradicionalmente marginalizados.”
- **Problematização Dialética da Realidade:** Supera a neutralidade escolar ao transformar as contradições vividas pelos alunos (como racismo, sexismo e capacitismo) em objetos de investigação e desconstrução ideológica na sala de aula.
- **Produção Coletiva e Intervenção Territorial:** O saber sistematizado retorna à comunidade em forma de ação cidadã (saraus, campanhas de conscientização e intervenções de acessibilidade), conectando teoria e prática no território.

## **RESULTADOS DE DISCUSSÃO: DA MÉRAGARANTIA DE ACESSO AO PERTENCIMENTO RADICAL E À INTERSECCIONALIDADE**

A conversão da Educação de Jovens e Adultos em um ecossistema integrado de direitos engendra impactos multidimensionais que implodem e transcendem as métricas utilitaristas, lineares e burocráticas de fluxo escolar, comumente restritas ao controle estatístico de frequência, taxas de aprovação e índices de evasão. Ao deslocar o eixo pedagógico da remediação compensatória para a emancipação ontológica, observa-se uma refundação das subjetividades dos educandos e de suas formas de intervenção no espaço social.

### **O Enfrentamento ao Epistemicídio e a Ressignificação das Subjetividades**

A exclusão escolar precoce e prolongada opera como uma violência psicossocial que deixa marcas profundas na subjetividade dos sujeitos da EJA. O indivíduo que retorna à escola carrega, frequentemente, o estigma internalizado do fracasso, se percebendo sob a condição patologizante de um eterno iniciante ou de um sujeito com déficit cognitivo crônico. Essa autopercepção negativa é o resultado direto do epistemicídio, ou seja, a desvalorização crônica, o silenciamento

e a conseqüente destruição dos saberes, das cosmologias e das formas de ser e estar de grupos historicamente marginalizados.

Ao se deparar com um currículo descolonizado que o representa, o valida e o acolhe, o educando opera uma ruptura radical com esse ciclo de subalternidade e inferiorização. Os achados etnográficos de Maia (2016) demonstram de forma empírica esse movimento de inflexão identitária. Quando a educanda Rute ressignifica sua trajetória de privações, se autodenominando como uma mulher “vitoriosa” e “guerreira” (Maia, 2016), ela está realizando mais do que um mero exercício de autoajuda ou resiliência individual discursiva; trata-se de um autêntico ato de insurgência ontológica.

A transição da autoestima (a dimensão estritamente afetiva do autoconceito) para a autoeficácia (a crença cognitiva e política na própria capacidade de organizar e executar ações para alcançar metas complexas) reposiciona o educando como sujeito soberano de sua própria história. Sob este paradigma, os relatos de superação deixam de ser compreendidos como ilhas isoladas de resiliência heroica individual e passam a constituir a norma e o ethos de um processo coletivo de cura psicossocial e fortalecimento identitário.

Essa cura se conecta diretamente com a psicologia pedagógica de Vygotsky (2010, página 112), que postula que: “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.”

Ao restabelecer a autoconfiança de que são plenamente capazes de produzir teoria e ciência, a escola rompe a barreira invisível que afastava as classes populares da produção do conhecimento formal, democratizando não apenas o acesso ao espaço físico, mas o próprio direito de pensar, de intervir e de produzir cultura.

## **Relevância Curricular como Fator Orgânico de Permanência e Redução da Evasão**

Os altos índices de evasão na EJA são frequentemente atribuídos por discursos neoliberais a fatores individuais ou ao cansaço laboral. Todavia, a sociologia crítica evidencia que a evasão decorre principalmente da violência de um currículo infantilizador e descontextualizado. Tratar a EJA como espaço de direitos enfrenta essa realidade ao garantir pertinência sociocultural e relevância epistêmica nas práticas cotidianas.

Ao pautar debates sobre racismo, capacitismo e gênero, a escola se torna vital para o estudante, que passa a frequentá-la não por obrigação burocrática, mas pelo pertencimento gerado pela teorização de sua própria vivência. Assim, como defende Araújo (2011), combater a evasão requer um currículo flexível que compreenda o estudante trabalhador não sob a ótica da falta, mas sob a perspectiva da imensa riqueza de saberes que ele já possui.

## A Lente Interseccional no Chão da Sala de Aula da EJA

Um dos resultados mais complexos, inovadores e necessários dessa abordagem pedagógica consiste no desenvolvimento de uma consciência interseccional apurada entre os sujeitos do processo educativo. Tomando como esteio teórico os estudos sobre opressões cruzadas, a interseccionalidade permite compreender que as opressões estruturais de classe, raça, gênero, orientação sexual e capacitismo não operam de maneira isolada, estanque ou meramente aditiva; elas se cruzam, se fundem e se coadunam na base social, engendrando sistemas complexos e específicos de vulnerabilização e exclusão.

No chão da sala de aula da EJA, esse instrumental analítico ganha contornos dramáticos e alto teor pedagógico através de duas dimensões fundamentais:

- **A Compreensão da Multidimensionalidade da Opressão:** Uma estudante idosa, negra, trabalhadora doméstica precarizada e com mobilidade reduzida não vivencia o machismo, o racismo, o idadismo, o classicismo e o capacitismo em gavetas conceituais separadas. Suas dores, seus silenciamentos e suas exclusões históricas ocorrem na amálgama e na sincronia dessas forças violadoras estruturais. O currículo da EJA deve ser capaz de ler essa totalidade sem a fragmentar ou hierarquizar.
- **A Superação da Fragmentação Política e Identitária:** Ao articular esses eixos de forma integrada no currículo, a EJA oferece ferramentas teóricas sofisticadas para que os educandos decodifiquem a estrutura macroeconômica e social. Esse processo permite que os educandos compreendam a raiz histórica e colonial de suas condições de opressão e evitem a armadilha ideológica da culpabilização individual pela pobreza, pelo desemprego ou pela falta de escolarização progressa.

Para decodificar essa complexidade, faz-se necessário investigar como os atores escolares representam essas realidades no cotidiano. Como postula Moscovici (2003, p. 61): “As representações sociais são entidades quase tangíveis; elas circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro.”

O modo como o professor de EJA enxerga a capacidade cognitiva do estudante idoso ou do estudante com deficiência determina sua prática pedagógica em sala de aula. Se a representação social do docente estiver ancorada na caridade, na pena ou na infantilização, sua prática será inevitavelmente limitadora e excludente.

Por isso, desvelar o núcleo central dessas representações é urgente para transformar a escola. De acordo com Abric (1998, p. 27), o núcleo central assegura duas funções essenciais: uma função geradora, pela qual se cria ou transforma o significado da representação, e uma função organizadora, que determina a relação interna entre seus elementos. Mudar as práticas pedagógicas na EJA exige, necessariamente, desestabilizar os núcleos centrais das representações sociais docentes que teimam em associar a velhice, a negritude e a deficiência à incapacidade produtiva, cognitiva ou intelectual.

## O Empoderamento Territorial e a Consolidação da Cidadania Ativa

Por fim, os resultados de uma práxis pedagógica genuinamente inclusiva, antirracista e plural se expandem para além dos muros da instituição de ensino, convertendo a escola pública em um polo irradiador de transformação territorial, desenvolvimento local e fortalecimento democrático. A Pedagogia da Presença e da Valorização estimula e exige o trânsito dialético constante entre o conhecimento científico sistematizado na sala de aula e a ação comunitária concreta nos bairros periféricos.

Os educandos, uma vez letrados criticamente sob a ótica dos direitos humanos e da justiça social, operam uma transição política: passam a atuar como agentes multiplicadores e intelectuais orgânicos em suas respectivas comunidades, núcleos familiares, coletivos culturais, agremiações religiosas e sindicatos de classe. Esse empoderamento territorial se materializa em ações práticas de intervenção e transformação social:

1. Combate Direto às Opressões no Cotidiano: Multiplicação de condutas antirracistas, antimachistas e anticapacitistas nos espaços de sociabilidade e lazer cotidianos, desnaturalizando piadas, preconceitos e violências verbais históricas.
2. Exigibilidade de Direitos e Mobilização Popular: Organização e mobilização comunitária para demandar e pressionar o poder público e as instâncias governamentais pela implementação de acessibilidade urbanística, creches públicas em período integral para as mães trabalhadoras e políticas de segurança pública humanizadas e cidadãs.
3. Defesa da Dignidade dos Corpos Dissidentes: Criação e fortalecimento de redes territoriais de solidariedade, acolhimento e proteção coletiva contra a violência doméstica, o feminicídio e a LGBTfobia nos territórios periféricos e vulnerabilizados.

A instituição escolar, portanto, cumpre sua função social máxima e sua vocação republicana: deixa de ser apenas um prédio público inerte destinado à instrução elementar ou à alfabetização mecânica e assume o papel histórico de incubadora de cidadania ativa e de consolidação perene da justiça cognitiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo não teve por escopo ou pretensão desenhar um manual de receitas didáticas fáceis, técnicas de gestão de sala de aula ou ferramentas metodológicas aplicáveis de modo acrítico e universal. Ao contrário, o texto demarca, com rigor teórico e compromisso político, a necessidade premente de uma autêntica revolução paradigmática, epistêmica e estrutural na concepção macroeconômica, no financiamento público estatal, na formação inicial e continuada de professores e

nos modelos avaliativos direcionados à Educação de Jovens e Adultos. A EJA não pode e não deve mais ser tolerada ou negligenciada pelas redes públicas de ensino como um apêndice orçamentário desvalorizado, uma política de balcão secundária ou como o depósito ou refúgio daqueles sujeitos que falharam ou foram repelidos pelo ensino regular. Ela é, por direito fundamental, um território de potência criadora, de reexistência política e de produção de saberes populares insubstituíveis.

Pensar, formular e praticar a EJA como um espaço de direitos marcadamente interseccional, antirracista, inclusivo e radicalmente plural constitui, fundamentalmente, uma tomada de posição ética, epistemológica e política. Significa validar o postulado freireano perene de que todo sujeito humano, não importa sua idade cronológica, sua condição neurocognitiva, sua classe social ou sua trajetória progressiva de exclusão, detém a capacidade ontológica inalienável de aprender, de pronunciar o mundo, de ler a realidade e de transformá-la radicalmente (Freire, 2006). Significa, outrossim, reconhecer que os conhecimentos ancestrais e práticos forjados na lida da terra, no trabalho doméstico precarizado, na resiliência cotidiana das favelas e periferias e na superação diária das barreiras arquitetônicas e atitudinais possuem idêntica legitimidade, dignidade e valor epistemológico quando comparados ao cânone acadêmico tradicional de matriz eurocentrada.

A inovação pedagógica na EJA, portanto, não reside na incorporação acrítica de uma nova plataforma tecnológica, em métodos milagrosos de aceleração da aprendizagem ou em cartilhas de competências socioemocionais corporativas; a verdadeira inovação se assenta na radicalidade do olhar. Um olhar descolonizado que seja capaz de enxergar no estudante que adentra a sala de aula da EJA não um déficit a ser sanado, uma falta a ser preenchida ou um atraso a ser corrigido, mas sim um sujeito pleno de direitos, uma história vivente de resistência e um coautor legítimo de um futuro comum mais democrático, justo e profundamente humano.

Que a Educação de Jovens e Adultos continue a se constituir, como Paulo Freire historicamente profetizou e defendeu, como um autêntico ato de liberdade e como um espaço soberano de afirmação política de que é sempre possível recomeçar e de que todas as vidas e sujeitos merecem e têm o direito de sonhar. Somente uma EJA que abraça essa causa interseccional, complexa e transformadora poderá, de fato, se consolidar como uma ferramenta de revolução social e de edificação de uma nação verdadeiramente inclusiva, soberana e plural.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. **Abordagem estrutural das representações sociais.** Estudos Interdisciplinares de Representação Social. Goiânia, Estado de Goiás: AB, 1998.

ARAÚJO, Cleberson Vieira de. **Educação de Jovens e Adultos e a problemática da evasão escolar.** VI Seminário Nacional de Educação e Movimentos Sociais. João Pessoa: Centro de Educação, PPGE, UFPB, 2011.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, Distrito Federal: MEC, SEESP, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DOTTI, Callixto. **Fracasso escolar e as classes populares**. Petrópolis: Vozes, 1992.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. **A escola cidadã**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Elza Maria Ribeiro de. **Concepção dos professores no processo de ensino e aprendizagem**. Campina Grande: UEPB, 2010.

MAIA, Hérgiton Teodomiro Linhares. **A Educação de Jovens e Adultos como ferramenta de inclusão da mulher e sua representação social**. In: Anais do I Congresso Nacional de Diversidade, Inclusão e Educação (CINTEDI). Campina Grande: Realize Editora, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SOUZA, João Francisco de. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Mundo**. Recife: UFPE, CE, NUPEP, PE, 2000.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.