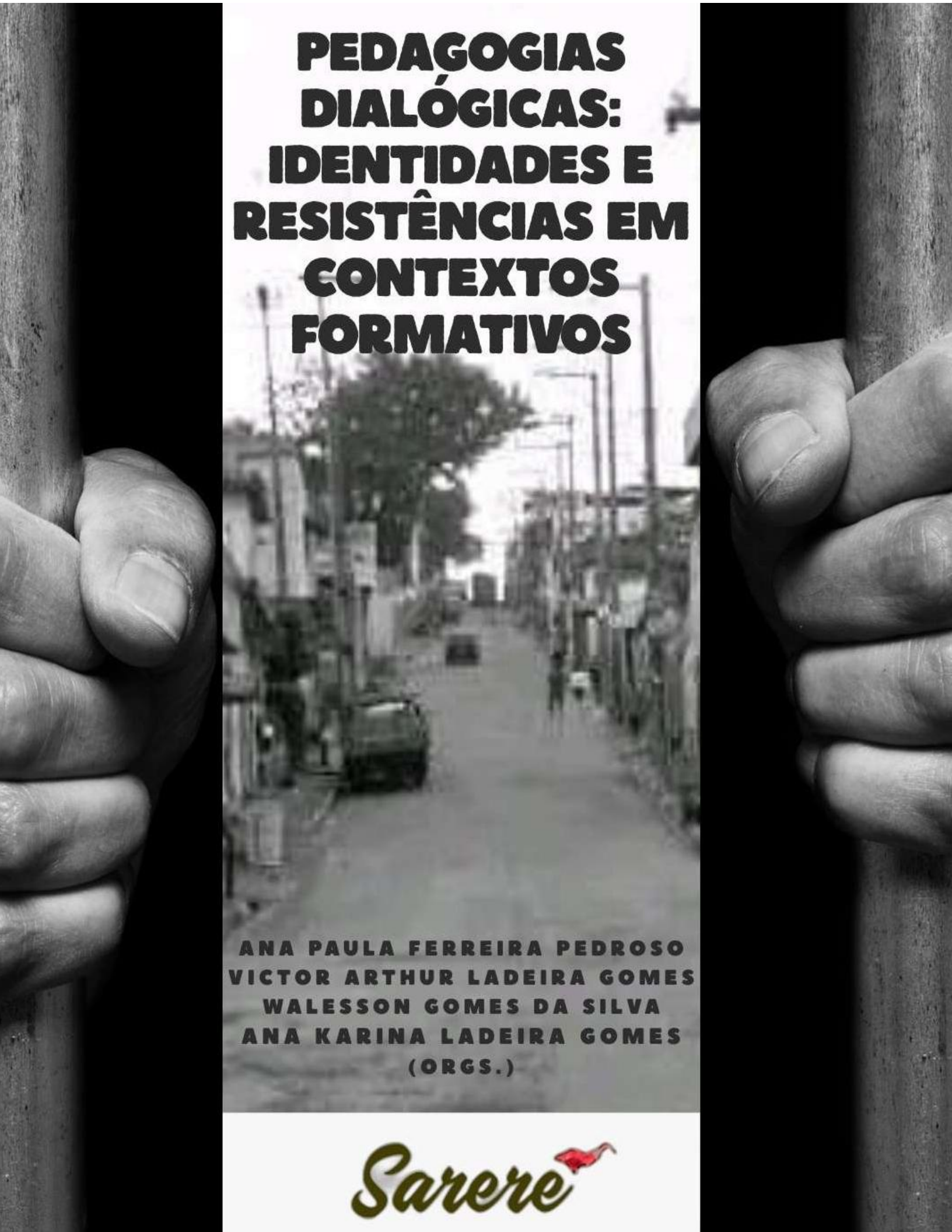




PEDAGOGIAS DIALÓGICAS: IDENTIDADES E RESISTÊNCIAS EM CONTEXTOS FORMATIVOS

**ANA PAULA FERREIRA PEDROSO
VICTOR ARTHUR LADEIRA GOMES
WALESSON GOMES DA SILVA
ANA KARINA LADEIRA GOMES
(ORGS.)**

Sarere 

Ana Paula Ferreira Pedroso
Victor Arthur Ladeira Gomes
Walesson Gomes da Silva
Ana Karina Ladeira Gomes
(Orgs.)

PEDAGOGIAS DIALÓGICAS: IDENTIDADES E RESISTÊNCIAS EM CONTEXTOS FORMATIVOS



"De pé em pé, como o Saci; de letra em letra, como a nossa gente simples."

Direitos Autorais 2025

Ficha Técnica Editorial

Título: Pedagogias Dialógicas: Identidades e Resistências Em Contextos Formativos

Autor(es): Ana Paula Ferreira Pedroso, Victor Arthur Ladeira Gomes, Walesson Gomes da Silva, Ana Karina Ladeira Gomes,

Edição: 1ª edição

Local: Belo Horizonte – MG

Ano: 2026

ISBN: (a ser atribuído)

Formato: 16 x 23 cm

Páginas: 175 p.

Idioma: Língua Portuguesa

Gênero: Livro acadêmico de pesquisas e ensaios em Educação

Classificação temática: Educação; Educação de Jovens e Adultos; Educação em prisões; Sociologia da Educação; Formação Docente.

Editoração de texto: Walesson Gomes da Silva

Revisão de texto e normatização: Ana Paula Ferreira Pedroso, Ana Karina Ladeira Gomes, Victor Arthur Ladeira Gomes, Walesson Gomes da Silva

Capa: Walesson Gomes da Silva

Ilustração: Canva

Imagem: Blog 1º de Maio

Revisão de provas: Ana Paula Ferreira Pedroso, Ana Karina Ladeira Gomes, Victor Arthur Ladeira Gomes, Walesson Gomes da Silva

Formatação: Victor Arthur Ladeira Gomes

Diagramação: Daniel Henrique Ladeira Gomes

Editor: Walesson Gomes da Silva

Criado no Brasil.



CNPJ

www.sarere.com.br

contato@sarere.com.br

34.099.458/0001-61

editorasarere@gmail.com

Belo Horizonte – MG

© 2025 Walesson Gomes da Silva. Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida, por qualquer meio eletrônico, mecânico ou de armazenamento sem autorização prévia do autor ou da editora.

Depósito Legal realizado na Fundação Biblioteca Nacional conforme Lei 10.994/2004.

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Pedagogias dialógicas: identidades e resistências em contextos formativos / Ana Paula Ferreira Pedroso; Victor Arthur Ladeira Gomes; Walesson Gomes da Silva ; Ana Karina Ladeira Gomes (organizadores).

1ª ed. Belo Horizonte, MG: Sarerê Editora, 2026. 175 p.: il.; 23 cm.

ISBN: 978-65-84928-39-8

DOI 10.5281/zenodo.18166518

1.Educação. 2.Educação de jovens e adultos. 3.Formação de professores. 4.Educação em prisões. 5. Sociologia da educação.

I. Pedroso, Ana Paula Ferreira. II. Gomes, Victor Arthur Ladeira. III. Gomes da Silva, Walesson. IV. Gomes, Ana Karina Ladeira. V. Título.

CDD: 370

CDU: 37

Os direitos desta edição pertencem aos autores e à Editora Sarerê. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em bancos de dados ou sistema similar, seja qual for o formato, sem a devida permissão da editora e/ou dos autores. Depósito Legal realizado na Fundação Biblioteca Nacional, de acordo com a Lei 10.994/2004.

Impressão e acabamento: Gráfica parceira da Editora Sarerê

Tiragem inicial: 100 exemplares

Epígrafe

Onde há contenção, há pedagogia.

Onde há corpo, há disputa.

E onde há disputa, há possibilidade de reexistir.

Walesson Gomes da Silva

Dedicatória

A todas e todos os educandos da EJA,
das regiões periféricas do Brasil,
das unidades socioeducativas
e das unidades prisionais.

SOBRE A EDITORA SARERÊ

A Editora Sarerê surge em meados de 2019. Na ocasião, percebi que parte das relevantes produções acadêmicas ficava, em razão dos onerosos preços editoriais, restrita apenas ao ambiente acadêmico, distante da maioria da população. Tal fato fazia com que um número expressivo de estudantes e principalmente professoras (es) se desinteressasse em publicar seus trabalhos.

Com o intuito de estimulá-las (os) a socializar conhecimentos científicos, decidi criar uma editora que publicasse, a baixíssimo custo, livros que abordassem temáticas ligadas ao campo educacional. A primeira experiência foi a organização de dois fotolivros, o que me despertou o desejo de ampliar o projeto. Assim, pouco depois, formalizei uma editora, sob o nome de Comenius Educação Tecnológica, com o propósito inicial de publicar apenas e-books.

Em 2021, um professor conhecido meu, comentou a respeito do desejo de publicar um livro. Nas conversas sobre o assunto, refletimos criticamente sobre o uso do nome Comenius (1592-1670), referência ao pedagogo do século XVI, nascido onde atualmente é a República Tcheca e falecido na cidade de Amsterdã, Holanda, nação onde passou maior parte de sua vida. À Comenius, atribui-se a invenção da didática moderna.

Contudo, um ponto passou a me intrigar: como uma editora, que busca valorizar as epistemologias do sul, que toma como referência a perspectiva decolonial, pode se referenciar em um pensador europeu? Tinha em mente que Comenius, como muitos intelectuais europeus, antes e depois dele, era, certamente, um pensador gigante. Todavia, não haveria entre nós, latinos-americanos, também pensadores gigantes dignos de quaisquer homenagens?

Diante desta provocação, segui conversando com colegas e amigos em busca de novos possíveis nomes. Procurei então na cultura popular elementos que nos referenciássemos na definição de um nome que traduzisse a concepção da editora. Pensei na figura do Saci Pererê, moleque negro de uma perna só, brincalhão e travesso, que habita as florestas e é dotado de poderes mágicos graças à carapuça que usa sobre a cabeça. O nome é de origem tupi, em que um dos significados é “ir aos saltos”, ao mesmo tempo em que a figura encontra paralelos nas entidades protetoras da floresta da cosmologia guarani. Embora tenha sido popularizado por Monteiro Lobato, pensador controverso na questão étnico racial, Saci é um elemento da cultura popular, que (re)existe aos preconceitos de cor e de capacitismo.

Como já existia uma outra instituição com o nome Saci, resolvi fazer uma junção do nome Saci Pererê. Surge assim a Editora Sarerê. De pé em pé, como o Saci; de letra em letra, como eu e você; pulando para sobreviver, como a nossa gente simples. Eis a Editora Sarerê!

Walesson Gomes da Silva



APRESENTAÇÃO

Este livro nasce de uma inquietação comum às educadoras e aos educadores que atuam em contextos marcados por desigualdades históricas, contenções institucionais e negação sistemática de direitos: como sustentar práticas educativas éticas, dialógicas e emancipadoras em cenários nos quais o controle, a precarização e o silenciamento tendem a se impor como norma? A obra parte da compreensão de que educar, nesses contextos, não é um gesto neutro nem meramente técnico, mas uma prática profundamente política, situada e atravessada por disputas de sentidos, identidades e projetos de sociedade.

Pedagogias Dialógicas: identidades e resistências em contextos formativos reúne pesquisas, ensaios e narrativas produzidas no campo da Educação de Jovens e Adultos, da formação docente, da educação em contextos de privação de liberdade, da socioeducação e de experiências educativas em territórios urbanos periféricos. Os textos aqui reunidos dialogam com diferentes abordagens metodológicas; pesquisas qualitativas, análises documentais, revisões teóricas e escritas autoetnográficas; e mobilizam referenciais clássicos e contemporâneos das Ciências Humanas e da Educação, sempre a partir de uma perspectiva crítica e comprometida com a realidade concreta dos sujeitos.

Apesar da diversidade temática e metodológica, há um eixo comum que atravessa toda a obra: a afirmação da educação como relação, como experiência encarnada e como campo de disputa. Os capítulos recusam leituras deficitárias, compensatórias ou moralizantes sobre os sujeitos da EJA, da educação prisional e da socioeducação, reconhecendo-os como produtores de saberes, portadores de histórias, corpos, afetos, memórias e projetos de futuro. Nessa direção, a educação é compreendida não como mera transmissão de conteúdos escolares, mas como prática de reconhecimento, escuta e construção coletiva de sentidos.

Ao longo do livro, emergem discussões sobre a formação inicial e a identidade docente, o letramento digital no contexto pós-pandemia, a arte e a corporeidade como mediações pedagógicas, o trabalho e o ensino de História na periferia urbana, a docência em unidades prisionais, socioeducativas e APACs, as relações entre religião, disciplina e subjetivação, as políticas públicas de acesso e permanência na EJA, bem como experiências autoetnográficas que tensionam as fronteiras entre vida, pesquisa e educação. Esses temas não aparecem de forma fragmentada, mas articulados por uma concepção de pedagogia dialógica que se constrói no encontro, no conflito e na escuta, mesmo, e sobretudo, em contextos de vigilância e contenção.

O livro evidencia que as lógicas de confinamento extrapolam os muros das instituições prisionais e socioeducativas. Elas se manifestam também nos currículos engessados, nas políticas públicas descontínuas, nas tecnologias excludentes, nas práticas pedagógicas tecnicistas e nas expectativas reduzidas sobre determinados sujeitos. Ainda assim, os textos reunidos recusam o imobilismo. Ao contrário, revelam as frestas onde se produzem práticas de resistência, criação e reexistência, mostrando que, mesmo sob contenção, a educação segue sendo um espaço de disputa e de possibilidade.

A presença da escrita autoetnográfica no conjunto da obra não constitui exceção metodológica, mas aprofundamento teórico-político. Ao assumir a implicação do pesquisador e da pesquisadora como parte do processo de produção do conhecimento, o livro explicita que toda pesquisa é situada e atravessada por experiências concretas. O corpo, longe de ser ruído, é reconhecido como território legítimo de análise, reflexão e produção de sentidos, reafirmando que não há educação, nem ciência desvinculada da vida.

Este não é um livro de respostas prontas, manuais pedagógicos ou soluções técnicas. Trata-se de uma obra que convida ao deslocamento do olhar, à problematização das certezas e à compreensão da educação como prática ética, política e profundamente humana. Ao afirmar a centralidade do diálogo, da experiência e da escuta, *Pedagogias Dialógicas* sustenta que educar, mesmo em contextos adversos, é afirmar dignidade, produzir sentido e manter vivo o horizonte do inédito-viável.

Ao leitor e à leitora, fica o convite a uma leitura atenta e implicada. Entre políticas públicas e práticas cotidianas, entre controle e resistência, entre limites e possibilidades, os textos aqui reunidos reafirmam que a educação segue sendo, simultaneamente, um campo de disputa e um exercício de esperança.

Ana Paula Ferreira Pedroso
Victor Arthur Ladeira Gomes
Walesson Gomes da Silva
Ana Karina Ladeira Gomes

Sumário

DEDICATÓRIA	7
APRESENTAÇÃO	8
FORMAÇÃO INICIAL E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: INTENCIONALIDADE DA ÁREA DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DAS/OS FORMANDAS/OS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMG IBIRITÉ/2025	14
LETRAMENTO DIGITAL NA EJA PÓS-PANDEMIA: ANÁLISE DE UM RECURSO PEDAGÓGICO PARA O COMBATE À EXCLUSÃO E À CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA DIGITAL	22
INTEGRANDO A ARTE E A CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ABORDAGEM TRANSFORMADORA.....	31
O LAZER NA ESCOLA E O AUTOMOBILISMO EDUCACIONAL: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE PRÁTICAS ESPORTIVAS DA INICIATIVA PRIVADA EM UMA ESCOLA PÚBLICA	48
ENTRE O SAGRADO E O DISCIPLINAR: A RELIGIÃO COMO ESTRATÉGIA DE CONTROLE E SUBJETIVAÇÃO NAS APACS	56
TRABALHO E EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SIGNIFICADOS DO ENSINO DE HISTÓRIA EM UMA ESCOLA DA PERIFERIA	70
FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA APAC: PANORAMA DO DEBATE.....	78
SONHAR COMO INÉDITO-VIÁVEL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: VIVÊNCIAS DE MULHERES E FUTUROS POSSÍVEIS.....	103
DOCÊNCIA NA SOCIOEDUCAÇÃO: EPISTEMOLOGIAS DA PRÁTICA, COMPLEXIDADE E O GIRO DECOLONIAL NA EJA EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	110
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO POPULAR NO CURSINHO PODEMOS MAIS DE MONTES CLAROS	118
POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO À EJA EM BELO HORIZONTE.....	143
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A IMPLEMENTAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS	162
SOBRE OS AUTORES	173

Prefácio

Por *Valdir Assis Cruz*

Há livros que organizam debates, outros que sistematizam resultados de pesquisa e alguns que se limitam a registrar experiências. Mais raros, porém, são aqueles que interrompem automatismos, deslocam certezas consolidadas e exigem do leitor um reposicionamento ético e político diante da educação. *Pedagogias Dialógicas: identidades e resistências em contextos formativos* pertence, sem dúvida, a este último grupo.

A potência desta obra não reside apenas nos temas que aborda, mas, sobretudo, na forma como eles são tensionados. Os textos aqui reunidos partem de contextos nos quais a educação costuma ser pensada a partir da falta: falta de escolarização, de recursos, de tempo, de infraestrutura, de políticas públicas e, muitas vezes, de reconhecimento. O livro, entretanto, recusa esse enquadramento. Em lugar de uma pedagogia da carência, propõe uma leitura que reconhece sujeitos, saberes e práticas educativas que emergem justamente onde a educação insiste em acontecer, apesar das contenções.

Ao longo dos capítulos, o leitor é convidado a compreender que a educação não se realiza em abstrato. Ela acontece em corpos concretos, em trajetórias marcadas por interrupções escolares, pelo trabalho precarizado, pela vigilância institucional e pela experiência cotidiana da desigualdade. Nesse cenário, educar deixa de ser um gesto neutro ou técnico para assumir-se como ato ético, político e situado, atravessado por escolhas, conflitos e responsabilidades.

Um dos méritos centrais da obra é a recusa às dicotomias fáceis. Não se trata de opor teoria e prática, ciência e experiência, objetividade e implicação. Ao contrário, os textos demonstram que o conhecimento se produz na tensão entre essas dimensões. Pesquisas qualitativas, análises documentais, reflexões teóricas e escritas autoetnográficas convivem não como métodos concorrentes, mas como linguagens complementares para a compreensão de realidades educativas complexas.

A noção de diálogo, que atravessa todo o livro, não é utilizada como metáfora esvaziada. Trata-se de um diálogo exigente, que implica escuta, reconhecimento e conflito. Dialogar, aqui, não significa harmonizar diferenças, mas criar condições para que elas apareçam, sejam tensionadas e produzam novos sentidos. É nesse movimento que se constroem as pedagogias discutidas na obra: práticas que não ignoram as estruturas de controle, mas que também não se deixam capturar inteiramente por elas.

Outro aspecto relevante do livro é a ampliação do conceito de contenção. As grades não são apenas físicas. Elas se manifestam em currículos engessados, políticas públicas descontínuas, tecnologias excludentes, discursos meritocráticos e expectativas reduzidas sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Ao explicitar essas múltiplas formas de confinamento, a obra evita tanto o romantismo quanto o fatalismo. As frestas não aparecem como promessa vazia, mas como experiências concretas de resistência cotidiana.

Nesse sentido, o ensaio autoetnográfico presente no livro ocupa um lugar estratégico. Longe de fragilizar o rigor acadêmico da obra, ele radicaliza uma de suas teses centrais: não há produção de conhecimento sem corpo, sem história e sem implicação. Ao assumir essa posição, o livro confronta uma tradição acadêmica que insiste em separar o pesquisador daquilo que pesquisa e reafirma que a educação é também lugar de atravessamentos biográficos, afetivos e políticos.

Este não é um livro confortável. Ele exige do leitor atenção, sensibilidade e disposição para rever certezas. Exige que se reconheça a educação como campo de disputa e não como território neutro. Ao fazê-lo, reafirma a educação como direito humano fundamental e como prática de resistência em tempos de intensificação das desigualdades sociais.

Que este prefácio funcione menos como apresentação formal e mais como chave de leitura. Ao atravessar estas páginas, o leitor encontrará pesquisas rigorosas, mas também inquietações éticas, escolhas políticas e pedagogias que se constroem no limite. Onde há contenção, o livro demonstra, há disputa. E onde há disputa, ainda é possível educar.

FORMAÇÃO INICIAL E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: INTENCIONALIDADE DA ÁREA DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DAS/OS FORMANDAS/OS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMG IBIRITÉ/2025

Ana Paula Ferreira Pedroso (UEMG)

Vanessa Lopes dos Santos (UEMG)

Introdução

O presente artigo apresenta dados de uma pesquisa desenvolvida no ano de 2025 com o apoio do Programa Institucional de Apoio à Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais - PAPq / UEMG, contemplada no Edital 15/2024. A referida pesquisa teve como principal objetivo examinar de que maneira o desenvolvimento da identidade docente durante a formação inicial em Pedagogia impacta as escolhas de área de atuação dos estudantes desse curso, e de modo específico, buscou-se identificar em que campo da Pedagogia as/os formandas/os da UEMG Ibirité, do ano de 2025, pretendiam atuar após a conclusão do curso, além de analisar os fatores que influenciaram essa escolha e verificar se houve alguma mudança em relação a essa intenção ao longo do curso.

Em termos práticos, ressalta-se que esta investigação surgiu de algumas inquietações vivenciadas por mim enquanto docente do curso de Pedagogia, ao observar que a maioria das/os estudantes apontava a intenção de atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, não vislumbrando a atuação em outros campos. Assim, esta pesquisa se justifica mediante o desafio, no que tange ao curso de Pedagogia, de construir elementos formativos que possam colocar a opção pelo magistério no patamar de escolhas estratégicas.

Discussões acerca da formação docente na literatura

A formação docente compõe um campo de estudos consideravelmente recente, uma vez que os debates se ampliam no Brasil desde o final da década de 1970 (André, 2009 e 1999). É pertinente abordar a formação docente como elemento intrínseco à construção da identidade deste profissional, entendendo estas como um processo progressivo com etapas essenciais. Tornar-se docente perpassa por uma trajetória de experiências profissionais, reconhecendo que tal ato é, segundo Pacheco (1995), individualizado, personalizado, diferenciado, e que depende de suas crenças, atitudes, experiências prévias, motivações, interesses e expectativas, com diversas influências e interações complexas.

Ao ampliarmos a percepção acerca da trajetória formativa dos docentes, podemos considerar que esse processo tem início ainda nos anos iniciais enquanto estudantes e essas vivências influenciam sua atuação enquanto professor (Pacheco, 1995). Tardif e Raymond (2000) compartilham essa ideia ao afirmar que a temporalidade estrutura “a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui um meio privilegiado de chegar a isso” (Tardif e Raymond, 2000, p. 216). Diante de tal complexidade, Tardif e Raymond (2000) defendem que a temporalidade é um fator muito valioso na construção dos saberes docente.

Segundo os referidos autores, em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo e consigo mesmo. Estes saberes ligados ao trabalho do professor são, portanto, temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem (Tardif; Raymond,

2000).

É fundamental ressaltar que a construção da identidade docente tem seu início no percurso formativo, influenciada por uma série de fatores interligados. Os professores são cada vez mais instigados a serem criativos, autônomos, mediadores da prática pedagógica, com capacidade de discernimento na escolha de métodos de ensino e nas tendências conceituais de suas áreas de especialização. No entanto, persiste uma considerável distância entre o que é preconizado pelo conjunto normativo-legal como ideal para a definição desse novo perfil e a formação oferecida nas instituições de ensino superior, as quais ainda não conseguiram, até o momento, preparar adequadamente esse novo profissional (Pimenta et al, 2017).

Percursos metodológicos

O delineamento do percurso metodológico para a pesquisa em questão pressupõe um vínculo fundamental com a prática docente. Nesse sentido, o levantamento dos dados utilizou uma abordagem qualitativa, que se caracteriza por valorizar a compreensão dos fenômenos em sua complexidade, considerando o contexto, as especificidades e as interpretações dos alunos envolvidos e neste contexto podem revelar elementos essenciais da identidade profissional. Os procedimentos de coleta de dados envolveram a aplicação de questionários para o levantamento do perfil inicial e, em seguida, a realização de grupo focal com os/as formandos/as participantes.

Análise e discussão dos dados

A escolha da pedagogia: entre o afeto, o cuidado e a identificação com o ensinar

A análise das falas das(os) participantes revela que a escolha pelo curso de Pedagogia está profundamente atravessada por dimensões afetivas, experiências pregressas com crianças e um vínculo com práticas de cuidado e ensino que já se manifestava antes da entrada na universidade, como relata Mercúrio:

[...] mas essa questão do cuidado e do ensino as crianças já estavam em mim porque eu participava do grupo na igreja do ministério infantil então eu já estava envolvida com as crianças, e posteriormente fui trabalhar com um menino como se fosse dando suporte nas atividades escolares dele, depois disso eu comecei a gostar.

Esse movimento confirma o que André (2010) aponta ao discutir a constituição da formação docente como campo: a identidade profissional não nasce apenas no processo formativo institucionalizado, mas é resultado de uma história social, cultural e emocional anterior, que acompanha os sujeitos ao longo de sua trajetória.

Neste sentido, Vênus traz um breve comentário onde diz: “[...] *sempre gostei de ensinar e sempre tive questão com crianças. Sempre tinha alguns conhecidos que eu ajudava na aula de reforço a fazer um dever, um trabalho*” isso mostra que o afeto aparece como eixo estruturante da escolha, seja pela convivência prévia com crianças, seja pela sensação de pertencimento ao espaço educativo, além do afeto, a identificação com o ensinar surge como marca importante.

Para muitos dos participantes, a Pedagogia representa não apenas uma opção profissional, mas um lugar de identificação subjetiva. Paulo Freire (1978) contribui para essa compreensão ao afirmar que ensinar exige “amorosidade”, compromisso com o outro, e compreensão de que o ato educativo é inseparável do encontro humano, isto fica claro no relato de Terra:

[...] Eu perdi minha mãe ano passado. Então na minha formatura eu ia fazer uma homenagem, eu sei que ela ficaria muito orgulhosa, né? Mas aconteceu esse fato, né? Mas não deixa ser uma alegria eu estar

concluindo agora o meu curso. Meu filho também está estudando e ele vai formar o ano que vem. E a gente fez tudo isso pra homenagear a minha mãe, sabe? Mas eu fico muito feliz, orgulhosa dele estar podendo concluir a graduação e eu poder também está concluindo a minha graduação mesmo que tarde, mas junto com ele e isso é um motivo de orgulho para nós.

Nas falas analisadas, esse vínculo afetivo não é romantizado, mas aparece como matriz da decisão inicial e como elemento motivador para permanecer na área. Marte traz um relato importante: “[...] *O curso me ajudou até como como mãe, né? A gente aprender a lidar com as crianças, entender o processo, então eu acho que foi muito construtivo sabe, como profissional e como ser humano.*” Nota-se que mesmo entre aqueles que mencionam dúvidas ou influências externas, as escolhas se consolidam quando se percebem capazes de interagir com crianças, criar vínculos ou conduzir processos de aprendizagem. Saviani (2011) lembra que a formação docente no Brasil historicamente se apoia em um arranjo que mistura vocação, missão e profissionalização. As falas dos estudantes refletem esse cenário: a maioria chega ao curso movida por um sentimento de “chamado”, de afinidade com a docência, ainda que posteriormente reconheça a complexidade da profissão como mostra a fala da Júpiter:

[...] eu sou mãe de dois, meu filho de sete anos, acho que algumas pessoas sabem, ele é autista, e um dos motivos que me levou pra pedagogia. Foi a pesquisa que eu fiz sobre a dificuldade que as crianças autistas têm principalmente na educação. Então com a descoberta dele eu acabei estudando, e me interessou muito, então eu fiquei mais interessada em estudar pedagogia pra auxiliar ele. E acabou que eu me apaixonei, eu sei que eu vou conseguir ajudar não só ele, mas outras crianças.

Essa complexidade, inclusive, já é percebida no momento da escolha. Mesmo antes da entrada na graduação, muitos participantes identificam a educação como espaço de cuidado, acolhimento e responsabilidade. Tardif e Raymond (2000) explicam que os saberes docentes têm um caráter temporal, construindo-se ao longo da vida, no entrelaçamento entre experiências pessoais e formativas. As falas revelam exatamente isso: a Pedagogia não surge como “primeira opção” para todos, mas quase sempre aparece como escolha coerente com histórias afetivas, vivências de trabalho com crianças ou identificação com ambientes escolares, Saturno relata algo que confirma isto:

[...] eu entrei na UEMG pelo vestibular e a minha as minhas duas opções de curso foram Pedagogia e Educação Física e acabou que eu coloquei a pedagogia como a minha primeira opção porque eu sempre gostei muito de crianças.

Pimenta (2017), ao discutir fragilidades da formação inicial, destaca que muitos alunos chegam ao curso com uma ideia reduzida do trabalho docente, associando-o inicialmente ao cuidado e à afetividade. No entanto, reconhecer esse ponto de partida não implica desqualificar a escolha; ao contrário, auxilia na compreensão de como os estudantes constroem significados sobre a docência antes mesmo de acessarem os conhecimentos teóricos do curso. As narrativas do grupo reforçam essa ideia: o afeto aparece como porta de entrada, mas não como único determinante.

A formação como modo de descoberta e confirmação da identidade docente

Entre os relatos, ficou claro que os estágios, o PIBID e as trocas na universidade aparecem como experiências estruturantes para o reconhecimento de si como

professor/a. As falas indicam que o contato com a prática e o diálogo com colegas e professores possibilitam amadurecimento, confirmação de escolhas e construção de identidade, a fala de Vênus explicita isso:

[...] Quando a gente está dentro da universidade a gente consegue ter um panorama, mas é sempre na base teórica, né? Quando a gente chega nos estágios, estar mesmo ali na sala de aula, a gente acompanha o dia a dia ali. A gente consegue ter esse panorama mais geral, como que as coisas funcionam, a forma com que a gente ensina, a forma com a gente intervém pode ali influenciar durante esse processo.

Já Júpter, traz uma fala que reforça a relevância do PIBID no processo formativo dos estudantes: “[...] *O que me reforçou mais é estar no PIBID, Isso te dá mais oportunidade de você exercer o papel ali mesmo. Você tem mais autonomia.*” E no mesmo contexto, reforçando a fala de Júpter, Terra relata:

[...] também a gente vai se envolvendo em alguns trabalhos, veio o PIBID também, a gente vai se envolvendo e tudo isso vai reforçando pra mim, eu observo eu participo de tudo que dá pra eu participar e eu acho que tem tudo a ver comigo sim.

Saturno observa que: “[...] *foram as experiências nos estágios e principalmente agora no PIBID.*” Essa fala evidencia o papel central das experiências práticas mediadas pelo curso, corroborando Tardif e Raymond (2000), para quem a identidade docente é construída a partir da interação entre saberes acadêmicos e experiências concretas no campo de trabalho. Nesse processo, o estudante não apenas adquire competências técnicas, mas também reflete sobre suas próprias escolhas e possibilidades de atuação.

Vênus complementa: “[...] *O curso é uma mudança total de perspectiva... engrandece muito a gente.*” Essa percepção remete à ideia de Freire (1978) de que a formação docente deve promover conscientização crítica e autoconhecimento, permitindo que o futuro professor reconheça sua posição no contexto educacional e se perceba capaz de intervir pedagogicamente de forma intencional, além disso, o sujeito experimenta, avalia e ajusta suas práticas e expectativas profissionais (André, 2010; Saviani, 2011).

A relevância das interações sociais na formação também é destacada pela fala de grande importância de Mercúrio:

[...]eu acho que foram as trocas mesmo. Seja as trocas que a gente faz na graduação com os professores, com os colegas ali de turma. Seja na escola. Porque desde que eu entrei para a graduação eu tinha essa visão: eu preciso o quanto antes começar um estágio, eu preciso conhecer o chão da sala de aula pra eu entender o que que é mesmo a educação, como está a educação hoje porque eu tinha visão de da educação enquanto aluna. Eu queria ter essa visão da educação enquanto uma futura educadora, eu acho que essas trocas são muito importantes e elas vão amadurecendo.

Marte, por sua vez, reforça a dimensão de descoberta da identidade docente:

[...] Você começa a se envolver em todo aquele processo e começa a querer ajudar de alguma forma. Ali você começa a ver qual profissional que você deseja ser, qual exemplo seguir, o que não seguir, o que fazer, o que não fazer.

Isto reforça que a prática de estágio atua como um laboratório de autoconhecimento, onde o futuro professor confronta expectativas pessoais com desafios reais, ajustando suas intenções e consolidando seu projeto profissional (Tardif & Raymond, 2000; Saviani, 2011). Esse processo de validação das escolhas e

habilidades profissionais é fundamental para que o docente construa uma identidade sólida e crítica, capaz de articular teoria, prática e consciência ética.

Dessa forma, a categoria evidencia que a formação inicial não se limita à transmissão de conteúdos, mas funciona como um espaço de descoberta e confirmação da própria identidade docente, mediado por experiências práticas, diálogos reflexivos e consciência crítica. A interação entre teoria e prática, assim como a participação em programas como o PIBID e nos estágios, permite ao futuro professor consolidar sua trajetória profissional de maneira intencional, crítica e adaptável, alinhando escolhas pessoais às demandas da prática pedagógica.

Intencionalidades e projeções profissionais: o docente que eu quero ser

Esta categoria evidencia as intencionalidades e projeções dos futuros docentes, revelando os valores, ideais e expectativas que orientam sua prática profissional. As falas dos participantes indicam um desejo claro de romper com modelos tradicionais e exercer uma docência humanizada, reflexiva, afetiva e transformadora. O futuro professor projeta-se como alguém comprometido com a escuta, o encantamento pelo ato de ensinar, a criticidade e a responsabilidade social, alinhando-se à concepção freiriana de educador que promove a emancipação e a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem (Freire, 1978).

Saturno traz esse desejo de ruptura com práticas tradicionais ao afirmar:

[...] Então, eu não me vejo sendo uma professora do ensino tradicional, quero ser uma professora do ensino construtivista, que usa materiais desconstruídos, professora Regio-emilio, tudo misturado, todos os teóricos. Quero que os meus alunos sejam o centro, não eu. Quero aprender com eles também.

Essa perspectiva reflete a preocupação com a centralidade do aluno, característica de uma pedagogia crítica que valoriza a construção coletiva do conhecimento. Conforme Tardif e Raymond (2000) destacam, a identidade docente não se forma apenas a partir de competências técnicas, mas também das escolhas éticas e pedagógicas que orientam a ação profissional, demonstrando a intencionalidade do docente em construir relações significativas com os estudantes.

Dialogando com Freire (1978) e André (2010), que enfatizam que a formação docente deve promover consciência crítica e atenção às necessidades e particularidades dos alunos, permitindo que o educador se torne mediador do conhecimento e da construção social do saber, Vênus reforça o compromisso com a escuta e o respeito quando afirma:

[...] eu quero ser um professor que escuta os alunos, sabe? A gente percebe que falta isso. Falta muito ainda. Um professor que dá oportunidade, permite que os alunos tragam aí a sua bagagem de fato, que eles consigam compartilhar com a gente as experiências, o que eles querem saber, o que eles precisam saber a partir do que atravessam eles, quando a gente tem um uma escuta legal, tem um acolhimento, tem um respeito com as crianças, com os alunos a gente consegue direcionar, a gente consegue até melhorar a nossa prática, né?

Já Terra amplia essa concepção ao afirmar: “[...]quero ser uma professora dinâmica, que estimula a pensar.” O estímulo ao pensamento crítico reflete a necessidade de formação que articule teoria e prática de forma inovadora e intencional (Pimenta et al., 2017). Essa postura demonstra a preocupação com a construção de experiências pedagógicas significativas, que promovam autonomia intelectual e protagonismo dos estudantes.

Marte aponta para a dimensão social e ética do ensino: “*Quero ser uma professora que faz diferença na vida do aluno.*” Essa intenção revela a consciência do impacto da ação docente na vida dos estudantes, reforçando a ideia de que a formação inicial deve possibilitar reflexão crítica sobre os efeitos da prática pedagógica e sobre o papel social do professor (Freire, 1978; André, 2010; Tardif & Raymond, 2000).

Mercúrio, por fim, acrescenta de forma poética o aspecto do encantamento, O encantamento, entendido como motivação afetiva e compromisso emocional com o ensino, evidencia a importância da dimensão subjetiva da docência, que Saviani (2011) identifica como central para a construção de uma prática educativa comprometida e transformadora, ela diz:

[...] Eu quero ser encantada! Uma professora encantada, que encanta as crianças e que tem intencionalidade pedagógica e que valoriza os os saberes que essas crianças trazem consigo, que vá ajudar elas na construção de novos saberes. Então da mesma forma que eu aprendi tanto agora na graduação quanto anteriormente, é através das trocas que eu quero que os meus alunos também aprendam, através das trocas que eles trazem da casa deles, as trocas que acontecem em sala e as trocas que nós vamos construir ali.

A análise das falas demonstra que os formandos projetam uma identidade docente que não se limita à transmissão de conteúdo, mas que se constrói a partir de valores, intencionalidade pedagógica e compromisso social, integrando afetividade, criticidade e criatividade. A docência idealizada pelos participantes é, portanto, uma prática reflexiva, transformadora e centrada no estudante, articulando teoria, prática e consciência ética, em consonância com os princípios defendidos por Freire e reforçados por Tardif, Saviani, André e Pimenta.

Considerações finais

A presente pesquisa possibilitou compreender de forma mais aprofundada o processo de construção da identidade docente das/os formandas/os do curso de Pedagogia da UEMG, Unidade Ibirité, bem como as intencionalidades que permeiam a escolha pela área de atuação profissional ao longo da formação inicial. Os dados analisados evidenciaram que a identidade docente se constitui de maneira processual, dinâmica e profundamente marcada pelas experiências vivenciadas durante o percurso formativo, especialmente aquelas relacionadas aos estágios, às práticas pedagógicas, às atividades acadêmicas e às vivências pessoais das/os estudantes.

Os resultados revelam que as escolhas profissionais não se dão de forma imediata ou isolada, mas são atravessadas por múltiplos fatores, como as concepções construídas sobre a docência, os saberes adquiridos ao longo do curso, as experiências práticas e o contato com diferentes áreas de atuação do pedagogo. Nesse sentido, a pesquisa reafirma a compreensão da identidade docente como um processo em constante construção, resignificação e amadurecimento, conforme apontam os referenciais teóricos que fundamentaram este estudo.

Ao analisar as percepções e narrativas das/os formandas/os, foi possível identificar tanto potencialidades quanto desafios presentes na formação inicial, destacando a importância de experiências formativas que ampliem o olhar dos estudantes para a diversidade de campos de atuação profissional. Assim, a pesquisa contribui para a reflexão crítica sobre o curso de Pedagogia, apontando a necessidade de uma formação que articule teoria e prática, valorize os saberes da experiência e favoreça a construção de uma identidade docente plural, crítica e comprometida com a realidade educacional.

No âmbito institucional, os achados deste estudo podem subsidiar reflexões sobre o currículo, as práticas pedagógicas e as experiências formativas oferecidas pelo curso de Pedagogia da UEMG Ibirité, contribuindo para o fortalecimento da formação docente e para o aprimoramento das ações desenvolvidas no contexto da graduação. Além disso, a pesquisa reafirma a relevância de investigações que deem voz às/os estudantes, reconhecendo-os como sujeitos ativos na construção de sua trajetória formativa e profissional.

Por fim, faz-se necessário registrar o reconhecimento ao trabalho desenvolvido ao longo desta pesquisa, que só foi possível graças ao acompanhamento atento, ético e sensível da orientadora. Sua atuação, marcada pela paciência, pela escuta cuidadosa, pelo rigor acadêmico e, sobretudo, pela paixão pela formação docente e pela pesquisa, constituiu-se como elemento fundamental para o desenvolvimento deste estudo. O cuidado com cada etapa do processo investigativo, o incentivo constante à reflexão crítica e o compromisso com uma orientação humana e comprometida evidenciam a importância do papel da orientadora na formação de pesquisadoras/es e na consolidação de uma prática acadêmica responsável e transformadora.

Assim, este trabalho encerra-se reafirmando a convicção de que pesquisar sobre a formação docente é também um exercício de formação, que envolve afeto, compromisso, responsabilidade e diálogo. Que os resultados aqui apresentados possam contribuir para novas reflexões, investigações futuras e, sobretudo, para o fortalecimento da formação inicial de pedagogas/os comprometidas/os com uma educação crítica, humana e socialmente referenciada.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 maio 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 24-54, jan./abr. 2013.

PACHECO, José Augusto. **Formação de professores: teoria e práxis**. Braga: Universidade do Minho, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma agenda de pesquisa para a formação docente**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 713-734, set./dez. 2009.

LETRAMENTO DIGITAL NA EJA PÓS-PANDEMIA: ANÁLISE DE UM RECURSO PEDAGÓGICO PARA O COMBATE À EXCLUSÃO E À CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA DIGITAL

Ana Karina Ladeira Gomes (UFMG)
Ana Paula Ferreira Pedroso (UFMG)

Introdução

A pandemia da covid dezenove instaurou um cenário de emergência educacional que afetou profundamente todas as etapas da educação brasileira. A necessidade de distanciamento social levou à adoção de práticas de ensino remoto que trouxeram à tona desigualdades já presentes na estrutura educacional. No caso da Educação de Jovens e Adultos essas desigualdades tornaram-se ainda mais evidentes porque seus sujeitos vivem múltiplas vulnerabilidades que vão desde trajetórias escolares interrompidas até precarização do trabalho e dificuldade de acesso a recursos tecnológicos. Conforme explicitado na dissertação, o objeto central da pesquisa foi justamente *"analisar como a pandemia afetou o processo educacional dos estudantes da EJA e de que maneira as TDICs foram integradas nas práticas pedagógicas para mitigar esses efeitos"* (Gomes, 2024, p. 17). Muitos estudantes relataram que não conseguiram acompanhar as atividades remotas porque não possuíam domínio mínimo das tecnologias ou porque dependiam da presença física do professor para se manterem no processo de aprendizagem. A vivência desses obstáculos expôs de maneira muito clara a ausência de políticas públicas sólidas que garantissem o acesso e o uso crítico das tecnologias digitais.

O artigo ora apresentado deriva da pesquisa de dissertação intitulada *Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e as Tecnologias* que analisou a experiência dos estudantes da EJA durante o ensino remoto emergencial em uma escola estadual da Região Norte de Belo Horizonte. A referida pesquisa foi desenvolvida por uma das autoras no âmbito de um mestrado profissional e baseou-se em entrevistas semiestruturadas e análise documental. A investigação identificou que grande parte dos estudantes enfrentava dificuldades para utilizar ferramentas básicas como editores de texto, apresentações digitais e mecanismos de busca e que essas limitações contribuíram para o afastamento temporário da escola durante a pandemia.

A partir dessa constatação surgiu a necessidade de elaborar um recurso pedagógico que pudesse auxiliar os educandos no processo de inclusão digital de forma acessível e prática. Esse recurso resultou na produção de uma cartilha destinada a apoiar o uso inicial do Word, do PowerPoint e da pesquisa na internet. A elaboração do material teve como objetivo enfrentar a desigualdade digital identificada na pesquisa de campo e colaborar para a reconstrução da autonomia dos estudantes da EJA no retorno às atividades presenciais.

A dissertação que fundamenta este artigo evidencia que o período de ensino remoto emergencial acentuou desigualdades sociais e digitais já existentes, afetando diretamente o acesso, a permanência e as condições de aprendizagem dos estudantes da EJA (Gomes, 2024, p. 54-55). Os resultados dessa investigação indicaram que, apesar dos esforços das instituições, *"muitos estudantes da EJA enfrentaram dificuldades significativas, incluindo afastamento escolar devido a questões financeiras e tecnológicas"* (Gomes, 2024, p. 55). O afastamento temporário foi motivado pela *"inexistência de computadores pessoais; servidores de rede... uso do celular; internet*

e acesso com qualidade às vídeoaulas" (Gomes, 2024, p. 60). Diante desse cenário de exclusão digital e pedagógica, percebeu-se a urgência de uma intervenção prática.

O presente artigo discute a construção de um **Recurso Educacional** específico — uma cartilha com noções básicas de Word, Power Point e pesquisa na internet — e sua relevância na perspectiva do letramento digital, compreendido aqui como prática social e direito fundamental de aprendizagem.

O texto apresenta ainda a análise teórica que sustenta a necessidade de inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar da EJA e argumenta que o domínio dessas ferramentas constitui elemento indispensável para a participação social e para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea.

O objetivo deste artigo é analisar o processo de criação desse recurso pedagógico de letramento digital e discutir sua relevância como estratégia prática e política para a construção de uma política pública de inclusão digital para a EJA no contexto pós-pandemia.

Letramento Digital, EJA e Emancipação

O debate sobre o letramento digital no contexto da Educação de Jovens e Adultos envolve uma articulação entre práticas sociais de linguagem, desigualdades estruturais e processos de emancipação humana. A dissertação evidencia que a sociedade contemporânea passou a depender intensamente das tecnologias da informação e que esse cenário afeta também os direitos humanos. O texto cita que “o exercício da cidadania e a concretização de direitos sociais como educação saúde e trabalho dependem da inclusão digital” e acrescenta que essa inclusão ultrapassa o acesso à internet, pois envolve o domínio dos instrumentos, a interpretação crítica das informações e sua utilização consciente no cotidiano.

Esse entendimento é desenvolvido por Coscarelli e Ribeiro (2014), que são citadas no texto da dissertação ao explicarem que o letramento digital envolve práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais. As autoras afirmam que ser letrado digital significa saber se comunicar em diferentes situações com finalidades pessoais e profissionais, compreender informações disponíveis e avaliar sua credibilidade. Elas destacam que a busca de informações na internet exige capacidade de selecionar elementos pertinentes e avaliar a confiabilidade das fontes. A dissertação utiliza essa concepção para reforçar que muitas dificuldades encontradas pelos estudantes da EJA durante a pandemia não estiveram apenas no acesso às ferramentas, mas na falta de vivências que possibilitassem a compreensão crítica do ambiente digital.

O texto também mobiliza o conceito de letramento tal como apresentado por Soares que considera o letramento como conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita nas quais os indivíduos se envolvem em seu contexto social. Ao trazer essa referência a dissertação argumenta que, no contexto estudado, ainda *"prevalecem práticas pedagógicas muito tradicionais e tecnicistas, que não reconhecem os educandos como sujeitos no processo educativo"* (Gomes, 2024, p. 110). Nesse sentido, as *"práticas de letramento digital... configuram-se como um dos elementos imprescindíveis para o rompimento dessa situação"* (Gomes, 2024, p. 111). O ensino na EJA *"alcançará melhores resultados ao ser mediado por linguagens e ferramentas diversas, inclusive tecnológicas"* (Gomes, 2024, p. 109). Assim a presença das tecnologias na escola não pode ocorrer apenas como complementação da aula, mas como experiência cultural que permite ao sujeito compreender e se posicionar no mundo.

A reflexão sobre os sujeitos da EJA é fundamental nesse quadro teórico. A dissertação cita Miguel Arroyo que afirma que é urgente produzir pesquisas que

reconstruam a imagem real da educação de jovens e adultos e superem a imagem preconceituosa que ainda é dominante. A autora usa esse argumento para explicar que muitos estudantes são historicamente marcados pela desigualdade e pela negação de direitos, e que a falta de letramento digital representa mais uma camada dessa exclusão. Ela menciona que ao longo de sua trajetória docente percebeu que muitos equipamentos tecnológicos permaneciam guardados dentro das escolas e que os estudantes não tinham acesso a práticas de letramento digital que os preparassem para os desafios contemporâneos.

Além disso a dissertação fundamenta o debate com a perspectiva freiriana. O texto afirma que o educador que se neutraliza diante das questões sensíveis que atravessam os estudantes já escolheu um lado, o lado do opressor. Essa citação de Freire reforça que o acesso à tecnologia e o desenvolvimento do letramento digital são práticas políticas que envolvem posicionamento ético. A autora argumenta que permitir que estudantes da EJA continuem afastados das ferramentas digitais significa contribuir para a continuidade da exclusão. Nesse sentido a escola tem responsabilidade de promover o diálogo, o uso crítico da informação e o fortalecimento da autonomia.

A dissertação também mostra que a pandemia tornou visível a desigualdade digital que sempre existiu. Muitos estudantes relataram que abandonaram temporariamente a escola porque não tinham domínio mínimo das tecnologias ou porque dependiam da presença física do professor. O texto afirma que “é frequente ouvir relatos de educandos da EJA que tiveram que abandonar os estudos por sua dependência da presença física do professor e por não considerarem que tinham o mínimo domínio da tecnologia”. Essa constatação empírica reforça que o letramento digital não pode ser entendido apenas como habilidade técnica, mas como prática social que deve ser incorporada à rotina escolar. A dependência tecnológica se combina com desigualdade econômica e com a ausência de formação específica nas escolas, produzindo um ciclo de exclusão que atravessa gerações.

No campo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação a dissertação apresenta que o uso das TDICs precisa ser compreendido para além do período emergencial. A autora destaca que muitos estudantes tinham apenas o celular como recurso e que esse aparelho muitas vezes era compartilhado com a família. Além disso o acesso à internet era limitado e o conhecimento sobre como assistir videoaulas, abrir arquivos ou acessar plataformas educacionais era escasso. Essas dificuldades revelam que o uso das TDICs deve integrar a formação básica da EJA e não ser acionado apenas em situações excepcionais. A autora afirma que o uso da tecnologia permite diálogo e trocas que objetivam um saber emancipador e que práticas de letramento digital são imprescindíveis para romper a dependência e possibilitar autonomia.

Com base nesse quadro teórico a dissertação propõe compreender o letramento digital a partir de três dimensões. A dimensão instrumental envolve o uso de ferramentas como editores de texto, apresentações e navegação inicial na internet. A dimensão crítica exige leitura e avaliação da credibilidade das informações e capacidade de posicionamento diante das mensagens digitais. A dimensão social mostra que a tecnologia é instrumento de acesso a direitos serviços públicos oportunidades de trabalho e participação política. Essas dimensões se articulam para formar uma concepção de letramento digital como direito humano e como prática educativa transformadora.

A reflexão teórica da dissertação confirma que a ausência do letramento digital na EJA representa violação do direito aos conhecimentos necessários para viver na sociedade contemporânea. Ao argumentar que ainda prevalecem práticas pedagógicas tradicionais e tecnicistas que não reconhecem os sujeitos como protagonistas, a autora

demonstra que o uso crítico das tecnologias é condição para que a escola se torne espaço de emancipação e não de reprodução das desigualdades. Essa perspectiva sustenta a necessidade de materiais pedagógicos que ampliem as práticas de letramento digital e que fortaleçam o protagonismo dos estudantes no processo educativo.

O recurso educacional como produto da pesquisa

A dissertação que originou este trabalho utilizou uma abordagem qualitativa, com a realização de trabalhos de campo e entrevistas semiestruturadas com estudantes da EJA da Escola Metropolitana C, em Belo Horizonte. A própria dissertação esclarece que essa modalidade de mestrado exige que o pesquisador produza um recurso educacional alinhado ao diagnóstico realizado e voltado para a melhoria do processo de ensino aprendizagem. A autora afirma que o produto educacional constitui parte indissociável da pesquisa e expressa uma ação transformadora que responde às necessidades identificadas na escola. O texto registra que a elaboração do produto técnico é etapa obrigatória e que ele deve ser construído de maneira coerente com os dados empíricos coletados e com o referencial teórico mobilizado.

A investigação assumiu abordagem qualitativa baseada em entrevistas semiestruturadas com estudantes da Educação de Jovens e Adultos da Escola Metropolitana C situada na Região Norte de Belo Horizonte. A seleção dessa escola ocorreu pela vivência profissional da autora e pelo conhecimento prévio do contexto. A dissertação indica que a pesquisa buscou compreender como os sujeitos da EJA experienciaram o ensino durante o período de Regime Especial de Atividades Não Presenciais. As entrevistas revelaram de maneira recorrente que os estudantes enfrentavam dificuldades para utilizar ferramentas digitais que se tornaram indispensáveis durante a pandemia. O texto registra que muitos educandos relataram que não conseguiam abrir videoaulas, assistir arquivos enviados pelos professores ou compreender o funcionamento dos aplicativos de atividades escolares. Nas palavras de um dos estudantes “eu não sabia nem por onde começava a mexer no computador” e outro afirmou que não dava conta de acompanhar porque “era muita coisa para fazer no celular e eu não entendia”. Esses relatos foram articulados pela autora com a crítica de Arroyo sobre a invisibilização das necessidades dos sujeitos da EJA e com a concepção freiriana de que o educador não pode permanecer neutro diante das desigualdades que atravessam o processo de aprendizagem.

A gênese do produto educacional está diretamente vinculada à leitura analítica e sensível das entrevistas. Foi a partir da voz dos sujeitos que se tornou visível a carência de habilidades digitais mínimas para a participação no Ensino Remoto Emergencial (ERE). A pesquisa identificou que grande parte dos educandos apresentava dificuldades elementares para utilizar ferramentas digitais, como editores de texto, aplicativos de apresentação e estratégias básicas de pesquisa na internet (Gomes, 2024, p. 86-89). As entrevistas mostram que alguns escreviam diretamente no corpo da mensagem do WhatsApp por não compreenderem como abrir o editor de texto. Também se constatou desconhecimento quase total sobre o PowerPoint. O texto registra que os estudantes não tinham familiaridade com a criação de slides, inserção de imagens, efeitos de transição ou apresentação oral apoiada em recursos visuais. As limitações na pesquisa na internet também foram marcantes pois muitos não sabiam diferenciar fontes confiáveis de conteúdos duvidosos e alguns relatavam que simplesmente digitavam qualquer frase no Google sem saber interpretar os resultados que apareciam. A autora registra que essa dificuldade comprometeu o aprendizado e também a autonomia dos sujeitos já que a pesquisa on-line se tornou estratégia fundamental durante o ensino remoto. As falas revelaram ainda que alguns estudantes

não tinham familiaridade com termos básicos como link, arquivo, baixar ou anexar. Assim o conjunto dos dados empíricos evidenciou a necessidade urgente de um material de apoio simples prático e acessível que acompanhasse o processo de letramento digital dos educandos.

O produto, portanto, foi concebido como uma resposta pragmática para preencher essa lacuna de formação, buscando *"contribuir com o aprimoramento das práticas pedagógicas no que diz respeito ao uso das TDICs, sobretudo no contexto da EJA"* (Gomes, 2024, p. 110). Esse formato foi escolhido por possibilitar leitura direta, clareza nas instruções e organização visual favorável ao perfil dos estudantes da EJA. A cartilha, ao ser implementada na escola, opera como uma política educacional em microescala. A pesquisa defende que se o domínio tecnológico é um requisito para a permanência e o sucesso escolar, ele deve ser incorporado de forma estrutural ao processo educativo da EJA, e não ser delegado apenas à iniciativa individual de professores ou alunos. O recurso educacional demonstrou que é possível e necessário oferecer à EJA *"condições de aprendizagens mediadas por linguagens e ferramentas variadas, tendo em vista a diversidade dos sujeitos"* (Gomes, 2024, p. 110). O primeiro conteúdo trata das operações iniciais do Word como digitar formatar salvar abrir arquivos e organizar textos para tarefas escolares. O segundo conteúdo aborda a criação de apresentações no PowerPoint com orientações passo a passo para produzir slides simples e adequados a seminários e outras atividades pedagógicas. O terceiro conteúdo apresenta estratégias de pesquisa na internet com orientações para identificar informações confiáveis e evitar conteúdos falsos ou duvidosos. O texto da dissertação informa que a cartilha foi elaborada em linguagem acessível com passos visuais e orientações claras e que seu formato permite utilização em versão impressa ou digital conforme a necessidade dos estudantes e dos professores.

A autora fundamenta essa escolha metodológica ao afirmar que a construção do recurso educacional deve dialogar com a realidade da escola e com a experiência concreta dos sujeitos. Ela reforça que durante os anos de docência percebeu que práticas de letramento digital não estavam presentes na rotina da EJA e que a dependência dos estudantes em relação ao professor se intensificava quando envolvia o uso de tecnologias. A cartilha, portanto, nasce como resposta pedagógica fundamentada na pesquisa e apoiada na compreensão de Coscarelli e Ribeiro (2014) sobre o letramento digital como prática social e também na perspectiva freiriana de que a educação deve romper com o ciclo de dependência e promover autonomia. Nesse sentido o produto técnico constitui material que pretende fortalecer a capacidade dos estudantes de lidar com ferramentas digitais básicas e inserir-se com mais segurança na cultura digital contemporânea.

A cartilha como micropolítica de inclusão digital

A análise sobre a função formativa da cartilha revela que o letramento digital constitui dimensão central da cidadania. O artigo defende que a inserção das TDICs no currículo da EJA deve ir além do uso instrumental, buscando a emancipação dos sujeitos. O texto afirma que *"o exercício da cidadania e a concretização de direitos sociais como educação saúde e trabalho dependem da inclusão digital"* e ressalta que essa inclusão não se resume ao acesso a dispositivos, mas envolve o uso crítico e autônomo das tecnologias. As falas dos sujeitos da pesquisa deixam evidente que a ausência desse domínio produziu insegurança, afastamento temporário dos estudos e dificuldades para acompanhar atividades pedagógicas durante o regime não presencial, o que reforça a compreensão de que o letramento digital é ferramenta de poder que permite aos educandos transitar com maior autonomia na sociedade da informação.

Nesse sentido a cartilha configura-se como estratégia concreta de enfrentamento das desigualdades identificadas ao longo da pesquisa. Ao reunir orientações acessíveis sobre o uso do Word do PowerPoint e de procedimentos básicos de pesquisa na internet o recurso pedagógico atua na ampliação daquilo que pode ser entendido como capital cultural digital. A dissertação dialoga com autores que problematizam o acesso desigual aos bens culturais e registra que práticas escolares que negligenciam a cultura digital tendem a reproduzir as desigualdades existentes. Nesse quadro a cartilha oferece condições reais para que os estudantes realizem atividades escolares com mais independência e compreendam melhor as exigências do mundo contemporâneo.

A leitura do material produzido revela também que ele opera como política educacional em microescala. A pesquisa demonstra que as dificuldades dos estudantes com ferramentas digitais não são casos isolados, mas aspectos recorrentes e estruturais da EJA. O texto registra que é frequente encontrar estudantes que “não consideram que tinham o mínimo domínio da tecnologia” e que muitos abandonaram ou suspenderam os estudos no período remoto devido à falta de acesso ou compreensão das ferramentas digitais. Esse cenário sugere que práticas de letramento digital não podem ser contingenciais ou eventuais. Ao contrário deveriam integrar de modo contínuo o currículo da EJA como componente formativo essencial. A cartilha ao nascer de uma demanda concreta da escola demonstra como ações localizadas podem apontar caminhos para políticas públicas mais amplas que tratem da formação tecnológica de estudantes jovens, adultos e idosos com o devido reconhecimento de suas especificidades.

A discussão sobre a cartilha evidencia ainda o papel da escola e dos profissionais da educação na promoção da inclusão digital. A dissertação assinala que muitas dificuldades enfrentadas pelos estudantes têm origem na ausência de propostas formativas estruturadas e na falta de uso pedagógico dos equipamentos disponíveis. Critica-se o fato de que recursos tecnológicos permanecem guardados enquanto os estudantes não têm oportunidades de vivenciar práticas de letramento digital. Soma-se a isso a fragilidade da formação docente que não prepara adequadamente o professor para integrar as TDICs ao cotidiano pedagógico. O texto afirma que ainda prevalecem práticas tradicionais e tecnicistas e que a pandemia evidenciou que parte dos docentes também não possuía domínio suficiente das tecnologias digitais para garantir continuidade pedagógica no ensino remoto.

Diante desse cenário a cartilha não se limita a apoiar exclusivamente os estudantes. Ela também se torna instrumento de suporte ao trabalho docente, pois oferece referências claras e acessíveis sobre conteúdos tecnológicos básicos que podem ser integrados às práticas de sala de aula. Ao fornecer um ponto de partida para a formação digital dos educandos e ao mesmo tempo apoiar o professor no planejamento de atividades que envolvam o uso das TDICs, o recurso pedagógico ajuda a reduzir desigualdades internas do processo educativo. Isso aproxima as práticas pedagógicas da realidade digital vivida pelos estudantes e fortalece a perspectiva de uma educação que reconhece a tecnologia como linguagem contemporânea indispensável à emancipação dos sujeitos.

Assim a cartilha produzida no âmbito da pesquisa configura-se como ação que, embora situada no espaço delimitado da escola, projeta reflexões mais amplas sobre o papel das políticas educacionais, do currículo e da formação docente. Ela evidencia que o letramento digital não é luxo, nem complemento periférico, mas direito de aprendizagem fundamental. Nesse sentido, atua como micropolítica de inclusão digital ao responder de forma direta às necessidades identificadas no campo empírico e ao

iluminar caminhos possíveis para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas e socialmente comprometidas.

Considerações finais

A dissertação de Ana Gomes (2024) cumpriu o objetivo de analisar o impacto da pandemia e o uso das TDICs na EJA, mas seu legado mais imediato é o Recurso Educacional. A análise realizada ao longo do estudo demonstra que o letramento digital constitui elemento indispensável para a participação plena dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos na sociedade contemporânea. As narrativas recolhidas revelam que a pandemia não criou desigualdades inéditas, mas escancarou um conjunto de limitações historicamente presentes na trajetória educacional desses sujeitos, especialmente no que se refere ao domínio das tecnologias e ao acesso às TDICs. A dificuldade de realizar tarefas simples como redigir um texto no Word, produzir uma apresentação no PowerPoint ou identificar informações confiáveis na internet evidencia lacunas que se acumulam ao longo de uma vida inteira de escolarização descontínua, marcada por exclusões e descompassos entre escola e realidade social.

As práticas pedagógicas observadas confirmam que o acesso às tecnologias, embora previsto nas políticas educacionais, não se traduz automaticamente em oportunidades efetivas de aprendizagem. Computadores guardados, laboratórios pouco utilizados e ausência de propostas formativas estruturadas tornam a inclusão digital uma promessa ainda distante. Ao mesmo tempo, o estudo reforça que a ausência de letramento digital não é apenas uma questão de ordem técnica. Ela compromete o exercício da cidadania, uma vez que, como discutido, o acesso a direitos sociais depende cada vez mais da capacidade de navegar, interpretar e produzir informações em ambientes digitais.

Diante desse cenário, o recurso educacional produzido no âmbito da pesquisa, uma cartilha organizada de maneira simples e visual, assume dimensão estratégica. Ele responde a demandas reais, identificadas no campo empírico, e oferece apoio imediato aos estudantes que necessitam iniciar seu percurso de familiarização com ferramentas digitais básicas. Mais do que isso, o material se constitui como ação pedagógica que tensiona a cultura escolar e sugere a incorporação sistemática das tecnologias ao currículo da EJA. A cartilha sintetiza a necessidade de o poder público e as escolas reconhecerem o letramento digital como um direito e um componente curricular essencial na EJA. É um instrumento prático que não apenas apoia os estudantes em suas necessidades básicas, mas também se torna um *"instrumento de suporte ao trabalho"* (Gomes, 2024, p. 111) do professor, promovendo uma cultura escolar mais inclusiva e tecnológica, condição fundamental para a permanência e sucesso dos sujeitos da EJA no mundo contemporâneo.

Ao apontar caminhos para a articulação entre TDICs, emancipação e EJA, o estudo reforça que o compromisso com a formação integral dos sujeitos exige políticas públicas que reconheçam a centralidade do letramento digital. O fortalecimento da formação inicial e continuada dos docentes, a ampliação de infraestrutura tecnológica e a integração das TDICs como componente curricular estruturante aparecem como desafios inadiáveis. Assim, a cartilha não se encerra como produto estático, mas se oferece como ponto de partida para discussões mais amplas sobre inclusão, cidadania e justiça social.

Pesquisas futuras podem aprofundar o impacto do recurso educacional no cotidiano da EJA, investigar percepções de docentes sobre o uso pedagógico das tecnologias e sistematizar propostas curriculares que dialoguem com o perfil dos estudantes jovens, adultos e idosos. O estudo reafirma que promover letramento digital

significa reconhecer os sujeitos da EJA como protagonistas de suas histórias e garantir que tenham acesso aos conhecimentos necessários para ocupar plenamente o espaço público.

Referências

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens e adultos. O lugar dos sujeitos da EJA na educação básica. São Paulo: Moderna, 2006.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUER, Martin; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto imagem e som. Petrópolis: Vozes, 2002.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica. São Paulo: Cortez, 2006.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. Letramento digital. In: FRADE, I. C. A. S. et al. (org.). Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em: 23 set. 2022.

DEMO, Pedro. Introdução à metodologia da ciência. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

DEMO, Pedro. Metodologia científica em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 2000.
FOCHI, Paulo Stefano. Hip hop e educação. Juventude cultura e escola. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRANCO, Maria Lúcia. Análise de conteúdo. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

GOMES, Ana Karina Ladeira. Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e as Tecnologias. O cotidiano pedagógico da EJA durante a pandemia. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais, 2024.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Metodologias qualitativas na sociologia. Petrópolis: Vozes, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva. Ijuí: Unijuí, 2007.

ROCHA, M. R. et al. Rap e educação rap e política. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Magda Becker. Letramento. Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

INTEGRANDO A ARTE E A CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ABORDAGEM TRANSFORMADORA

Thaís da Silveira Baeta (UFMS)
Walesson Gomes da Silva (UFMG)

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como um campo estratégico da política educacional brasileira, ao assumir o compromisso de garantir o direito à educação àqueles sujeitos historicamente privados do acesso ou da permanência no sistema escolar. Trata-se de uma modalidade marcada por trajetórias interrompidas, desigualdades estruturais e experiências de vida plurais, que exigem abordagens pedagógicas sensíveis às especificidades socioculturais, corporais e subjetivas de seus educandos. Nesse sentido, pensar a EJA implica reconhecer o estudante jovem ou adulto como sujeito de saberes, portador de histórias, memórias, afetos e corporeidades que atravessam e ressignificam o processo educativo.

Ao longo das últimas décadas, a EJA tem passado por importantes transformações, impulsionadas por um movimento de superação de práticas meramente compensatórias e pela incorporação de perspectivas pedagógicas críticas, dialógicas e emancipadoras. Esse avanço decorre, em grande medida, do reconhecimento das complexidades que envolvem a educação de adultos, especialmente no que se refere às relações entre aprendizagem, identidade, trabalho, cultura e corpo. Assim, amplia-se a compreensão de que os processos educativos na EJA não podem se limitar à transmissão de conteúdos formais, devendo contemplar metodologias que valorizem a experiência vivida e promovam a participação ativa dos educandos.

É nesse horizonte que se insere a presente investigação, ao propor uma reflexão sobre a articulação entre arte, corporeidade e aprendizagem no contexto da EJA. A arte, compreendida como linguagem sensível e forma de expressão humana, e a corporeidade, entendida como dimensão constitutiva da existência e da produção de sentidos, emergem como potentes mediadoras do processo educativo. Ao integrar essas dimensões à prática pedagógica, amplia-se o campo de possibilidades para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e crítico dos sujeitos da EJA.

O primeiro momento do trabalho dedica-se à análise dos aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos, situando seu surgimento, suas transformações e os desafios que atravessam essa modalidade ao longo do tempo. Tal contextualização permite compreender as dinâmicas institucionais e as demandas específicas dos educandos que retornam à escola em diferentes etapas da vida.

Na sequência, o texto aborda as relações entre arte e corporeidade no processo de aprendizagem, problematizando os conceitos de corpo, corporeidade e expressão artística, bem como suas interfaces no contexto educacional. Discute-se de que maneira essas dimensões contribuem para a construção da identidade, para o fortalecimento da autoestima e para o desenvolvimento do pensamento crítico dos jovens e adultos.

Por fim, analisa-se o corpo como instrumento de expressão e produção de conhecimento, evidenciando como gestos, movimentos, linguagens corporais e práticas artísticas podem enriquecer as experiências de aprendizagem na EJA. Ao deslocar o corpo de uma posição passiva para um lugar de centralidade pedagógica, o trabalho

defende a arte e a corporeidade como elementos fundamentais para uma educação verdadeiramente transformadora, inclusiva e humanizadora.

Aspectos históricos e contornos atuais da EJA no Brasil

A EJA é um campo de estudo e atuação que se desenvolveu historicamente, adaptando-se às demandas sociais e culturais, moldando-se em resposta às necessidades de uma população heterogênea de aprendizes. Não muito debatida em livros sobre a história da educação, a necessidade de alfabetização de jovens e adultos não é algo recente.

Conforme preceitua Rafaeli (2015) a alfabetização de jovens e adultos no Brasil teve seus contornos iniciais durante o período colonial, onde as pessoas eram alfabetizadas com o objetivo de compreenderem e obedecerem às leis portuguesas.

A educação continuou a ser um privilégio de poucos durante o Período Colonial, sendo que as regras emanantes do Império Português permitiam que somente as classes dominantes tivessem o privilégio do ensino, sendo que os negros e as mulheres foram esquecidos (RAFAELI, 2015, p. 2).

Durante o período colonial, entre os anos de 1822 e 1889, ocorreu o surgimento das primeiras escolas e cursos superiores voltados ao ensino dos adultos, contudo acessível apenas a elite da sociedade da época. Durante os anos 20 ocorrem as primeiras reformas na educação, com debates referente “fluxo de mobilizações em torno da educação como dever do Estado, período de intensos debates políticos e culturais” (Melo; Silva; Lopes, 2018, p. 2).

Somente com a Constituição de 1934 é que foi determinado um Plano Nacional de Educação, que previa como dever do Estado a promoção da educação dos jovens e adultos.

Art. 150 - Compete à União:

[...]

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras *a* e *e*, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;

[...] (BRASIL, 1934)

Na década de 40 vários foram os programas criados com o objetivo de alfabetizar crianças e adultos, como o Fundo Nacional do Ensino Primário – FNEP, que tinha o objetivo de construir escolas e destinar recursos à educação de adolescentes e adultos. Em 1947 ocorreu também a criação do Serviço Nacional da Educação de Adultos (SEA), que era voltado para a formação e inserção dos adultos no mercado de trabalho (Melo; Silva; Lopes, 2018, p. 3).

As décadas de 50 e 60 foram marcadas por movimentos educacionais fundamentados nos ideais de Paulo Freire¹, que tinha como pilar a ideia de desenvolver uma educação onde o aluno e professores fossem protagonistas e dialogassem, formando um aprendizado baseado nas necessidades e fatos da vida diária da sociedade (Stephanou e Bastos, 2005). Contudo, com a instauração do regime militar em 1964, os

¹ Paulo Freire foi um educador e pedagogo pernambucano nascido no dia 19 de setembro de 1921. Ele recebeu o título de **patrono da educação brasileira** em 2012 e foi o brasileiro mais homenageado da história por títulos de Doutor Honoris Causa (Politize, 2021).

movimentos baseados nas ideias de Freire foram interrompidos, dando lugar ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Conforme Melo et al. (2018, p. 4):

O MOBRAL tinha objetivos políticos, sociais, definidos e controlados pelo governo militar nessa década iniciou o ensino supletivo para educação de jovens e adultos no Brasil, o objetivo era escolarizar muitas pessoas da sociedade, satisfazendo o mercado competitivo, os cursos eram ministrados em classes, utilizando rádio, televisão, correspondências e outros meios de comunicação, permitindo alcançar grande número de alunos, mas a metodologia não deu resultados concretos e aconteceu a evasão escolar.

Em 1985 encerra-se o programa MOBRAL, surgindo a Fundação Educar, a qual tinha como objetivo fornecer apoio técnico e financeiro para a formação de jovens e adultos em fase de escolarização inicial. Com a promulgação da Constituição de 1988, a Educação volta a ser um dever do Estado, independente da idade.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...](BRASIL, 1988).

A CR/88 trouxe um processo de redemocratização, com uma expansão significativa da EJA no país, impulsionada por políticas públicas. Além disso, o reconhecimento da EJA como modalidade de ensino independente, com currículos e métodos específicos, fortaleceu seu papel na inclusão educacional.

Nos dias atuais, a EJA no Brasil enfrenta desafios atuais. Embora tenha avanços na legislação e na disponibilidade de cursos, persistem problemas como a evasão escolar, a falta de investimento em infraestrutura, a formação de professores e a desigualdade regional no acesso à educação. Além disso, a pandemia de COVID-19 destacou as disparidades na educação, com muitos alunos da EJA enfrentando dificuldades de acesso à educação online (Centro de Referências em Educação Integral, 2018).

A disciplina artística dentro do contexto escolar

A Arte é uma forma de expressão humana que se manifesta de diversas maneiras, como pintura, escultura, música, literatura, cinema, teatro, dança, entre outras. É uma maneira de comunicar ideias, emoções e pensamentos de uma forma criativa e estética (Barros e Gasparini, 2007).

A definição de arte é subjetiva e pode variar de acordo com a perspectiva de cada pessoa. Algumas definições consideram a arte como uma forma de criar algo belo e esteticamente agradável, enquanto outras consideram a arte como uma forma de expressão que pode ser desconfortável e perturbadora (Pillotto, 2004).

Desde os primórdios da sociedade, a Arte está presente no cotidiano da sociedade, como uma forma de se expressarem e se comunicarem. Conforme Silveira (2012, p. 18):

Atenta que é impossível conhecer a cultura de um país, sem conhecer sua arte, pois é importante compreender que a Arte é a representação do país por seus próprios membros. É por meio da Arte que podemos conhecer e entender a cultura do nosso tempo, sendo este um processo fundamental para a construção humana sensível (*apud*, BARBOSA, 2002).

Independentemente das múltiplas definições que a atravessam, a arte desempenha um papel central na organização da vida social, na medida em que expressa, problematiza e tensiona a condição humana em suas dimensões culturais, históricas, políticas e simbólicas. Longe de constituir-se apenas como fruição estética ou entretenimento, a arte configura-se como linguagem socialmente situada, capaz de produzir sentidos, provocar deslocamentos e fomentar processos críticos de leitura do mundo. Nesse sentido, sua função educativa ultrapassa o prazer estético, assumindo um caráter formativo que dialoga diretamente com a construção da consciência, da sensibilidade e da autonomia dos sujeitos.

No contexto brasileiro, o ensino da arte tem origem marcada por profundas assimetrias sociais. Entre os anos de 1549 e 1808, sua presença no processo educativo esteve restrita, majoritariamente, às elites coloniais e à catequização dos povos indígenas, cumprindo um papel instrumental de dominação cultural e religiosa (Silveira, 2012). A arte, nesse período, não se constituía como espaço de expressão ou criação, mas como ferramenta de controle simbólico, subordinada aos interesses da colonização e da Igreja. Com as reformas pombalinas e a expulsão dos jesuítas em 1808, o sistema educacional passou a ser reorganizado em níveis primário, secundário e superior, contudo, manteve-se distante de uma concepção democrática e emancipadora do ensino artístico.

É somente no século XX que o ensino da arte passa a ganhar maior relevância pedagógica, especialmente com a introdução da pedagogia experimental e de concepções educacionais que reconheciam o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Na década de 1960, o movimento de renovação pedagógica no Brasil, influenciado por teorias da educação artística oriundas de países como Estados Unidos e França, passou a valorizar a expressão individual, a criatividade e a experimentação. Nesse contexto, experiências inovadoras, como o Movimento de Educação de Base (MEB), assumiram a arte como instrumento de conscientização social e política, articulando educação, cultura e transformação social (Ferraz; Fusari, 1992). Trata-se de um período em que a arte começa a ser compreendida como prática educativa crítica, capaz de dialogar com a realidade vivida pelos sujeitos.

Entretanto, a partir da década de 1970, com a intensificação da ditadura militar, observa-se um significativo retrocesso no campo educacional. A Educação Artística é fragmentada em disciplinas como Artes Plásticas e Música, com forte ênfase na formação técnica e no desenvolvimento de habilidades manuais específicas. Esse movimento esvaziou o potencial crítico da arte, reduzindo-a a um fazer mecânico e desprovido de reflexão social e política, em consonância com um projeto autoritário que buscava neutralizar práticas educativas emancipatórias (Ferraz; Fusari, 1992).

A redemocratização do país inaugura um novo marco para o ensino da arte. A Constituição Federal de 1988 reconhece a cultura e a arte como direitos fundamentais, enquanto o Estatuto da Criança e do Adolescente assegura o acesso à cultura, à arte e ao lazer como dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, consolida a obrigatoriedade do ensino da Arte na educação básica. Posteriormente, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a arte passa a ser reconhecida como componente curricular fundamental, voltado ao desenvolvimento integral dos estudantes. Os PCNs compreendem a arte em suas múltiplas linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Reforçando seu caráter expressivo, cultural e formativo, especialmente relevante para contextos educativos que demandam práticas pedagógicas sensíveis, como a Educação de Jovens e Adultos.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que nossas experiências geram um movimento de transformação permanente, que é preciso reordenar referências a cada momento, ser flexível. Isso significa que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (PCN, 1997, p. 19)

Contudo, ainda que o ensino da Arte esteja previsto em leis, as práticas pedagógicas ainda são confusas e objeto de discussão. Conforme Barbosa (1989) é notório que os professores de Arte possuam dificuldades em aplicar os objetivos esperados na legislação quando são analisadas as práticas em sala de aula. Entre as maneiras mais comuns de trabalhar a Arte é possível vislumbrar o uso de folhas para colorir, temas banais e desenhos geométricos.

O modelo de ensino cultuado no Brasil valoriza o conhecimento prático e utilitarista, fazendo com que a educação artística não tenha o destaque e atenção necessária, sendo uma mera reprodução do que o mercado de trabalho busca em seus profissionais (Rabelo, 2018).

O renomado autor Duarte Junior (1991) afirma que a arte, por suas características estéticas e lúdicas tem como função primordial na formação educacional incentivar e fomentar o desenvolvimento humano, de maneira que abarque todas as concepções culturais, sociais, emocionais etc., fazendo com que o processo educacional não seja algo completamente mecânico.

Sendo assim, o ensino da Arte pode possibilitar aos estudantes que se desenvolvam como ser humano, favorecendo a criatividade, a autoexpressão, a capacidade de comunicação, a empatia e a resolução de problemas. Além disso, contribui para o desenvolvimento emocional, promovendo a autoconfiança e o bem-estar.

Arte e Corporeidade no Processo de Aprendizagem

Existe um vínculo entrelaçado entre corporeidade e arte que é vital para a experiência humana. Essas dimensões são importantes para desbloquear o crescimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos durante sua jornada de aprendizagem.

O corpo ao longo dos anos vem se destacando muito no contexto educacional. Uma breve busca histórica demonstra que no passado o corpo era dividido em duas partes, sendo a “mente e o corpo”. Conforme preceitua Gallo (2006), essa dicotomia ganhou força com base nas ideias de Platão², que defendia a existência do mundo sensível e o mundo material, ao qual o corpo pertencia e o mundo das ideias ao qual era composto pela mente.

No campo da educação, essa divisão do corpo em “duas partes” se mostra claramente aplicada quando na separação das disciplinas, como Matemática, Física e Português como aquelas que trabalham a mente e a Ed. Física como aquela que trabalha o corpo (Nóbrega, 2005). Essa cisão mostra que o corpo é compreendido como algo físico, não aplicando os conceitos de corporeidade.

O corpo é mais do que um mero suporte físico; ele é uma interface entre o indivíduo e o mundo. A corporeidade, por sua vez, refere-se à vivência subjetiva do corpo, incluindo as sensações, emoções, percepções e a relação com o ambiente. Nessa

² Foi um filósofo grego, discípulo de Sócrates e mestre de Aristóteles, nascido em Atenas em 428 a.C e morreu em 347 a.C. Suas obras trataram principalmente sobre a imortalidade da alma, o mundo metafísico, a busca da excelência humana e a essência da realidade (Brasil Paralelo, 2022).

perspectiva, o corpo é uma base para a construção do conhecimento, sendo um veículo fundamental para a compreensão do mundo e de si mesmo (Nóbrega, 2005).

Dessa forma, o corpo não é apenas um receptáculo passivo para a mente, mas um participante ativo na formação da compreensão humana do mundo. Isso desencadeia uma concepção mais profunda sobre a maneira pela qual as pessoas aprendem e interagem com o mundo.

Partindo desses pressupostos, a corporeidade surge como um “norte” para superação da dicotomia entre corpo e mente. A corporeidade se refere à experiência e consciência do corpo, sendo um conceito que vai além do aspecto físico e inclui as dimensões emocionais, cognitivas e sociais do corpo.

A corporeidade implica, portanto, na inserção de um corpo em um mundo significativo, na relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expansivos e com os objetos do seu mundo (ou as “coisas” que se elevam no horizonte de sua percepção). O corpo se torna a permanência que permite a presença das “coisas mesmas” manifestar-se para mim em uma perspectividade; torna-se o espaço expressivo por excelência, demarca o início e o fim de toda a ação criadora, o início e o fim de nossa condição humana. Mas ele, enquanto corporeidade, enquanto corpo vivenciado, não é o início nem o fim: ele é sempre o meio, no qual e através do qual o processo de vida se perpetua (Olivier, 1995, p. 60).

Na seara da educação, as tratativas referentes à corporeidade passaram por intensas mudanças. Até a primeira metade do século XX, o modelo de escola militar, onde as crianças e os jovens deveriam “filas por ordem de tamanho para se dirigirem às salas de aula, o levantar-se cada vez que o diretor ou supervisor de ensino entrava na sala etc. (Strazzacappa, 2001, p. 2)”.

O surgimento das disciplinas de educação física e a priorização do esporte nas escolas durante o século XX trouxeram grandes mudanças na noção de corporeidade no ambiente acadêmico. Com o reconhecimento da atividade física como um aspecto crucial da saúde e do bem-estar geral dos estudantes, a educação física tornou-se uma componente generalizada dos currículos escolares de muitos países. O objetivo é não apenas promover o crescimento físico, mas também desenvolver as faculdades sociais, emocionais e cognitivas dos alunos.

Conforme dispõe os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o corpo deve ser trabalhado em sala de aula, levando-se em consideração todas as suas dimensões e explorado todos os seus potenciais, de acordo com a individualidade de cada um.

A corporeidade sustenta o caráter do movimento com originalidade, ímpar em sua manifestação, desvinculando a ideia da repetição de movimento como reprodutor de ações de corpo mecanizado, mas como ação cultural e histórica de um corpo que comunga sua relação com o mundo, com o outro e consigo. [...] Os movimentos do corpo do ser humano trazem consigo a união entre a sensibilidade e inteligibilidade movida por intenções; essa união comunica-se com outros corpos e com o meio, buscando significados, sentidos, na perspectiva da autossuperação (Couto, 2008, p. 45).

O trabalho com a corporeidade no contexto educativo revela-se fundamental para a construção da autoestima, da autonomia e do respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro, constituindo-se como uma dimensão formativa reconhecida nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ao compreender o corpo como espaço de experiências, afetos e saberes, os PCN ampliam a noção de aprendizagem para além de uma perspectiva estritamente cognitiva, incorporando dimensões sensíveis, emocionais e relacionais.

Nessa perspectiva, diferentes áreas do conhecimento, como Biologia, Matemática, Física e Educação Artística, podem mobilizar o corpo como mediador pedagógico, favorecendo a compreensão de conceitos por meio da experimentação, da percepção espacial, do movimento e da interação social.

A corporeidade na Educação Artística possui raízes profundas na história da humanidade, uma vez que, desde as sociedades mais antigas, o corpo foi compreendido como meio privilegiado de expressão, comunicação e produção simbólica. A dança, a pintura corporal, a escultura e a música sempre estiveram intrinsecamente vinculadas às experiências corporais, evidenciando que a arte emerge da relação sensível entre corpo, cultura e mundo. Por meio do movimento, da postura, da gestualidade e das expressões faciais, os sujeitos comunicam emoções, narram histórias coletivas e elaboram sentidos sobre a existência. Ao longo do tempo, essa relação entre corpo e arte não apenas se manteve, como também se diversificou, dando origem a linguagens contemporâneas como a dança moderna e contemporânea, o teatro físico e as práticas performativas, que ampliam as possibilidades expressivas e educativas.

Nessa direção, a Educação Artística configura-se como um campo privilegiado para que os estudantes explorem emoções, ideias e visões de mundo de forma significativa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem a arte como linguagem essencial para o desenvolvimento da sensibilidade estética, da criatividade e da capacidade de reflexão crítica, reafirmando seu papel formativo no currículo escolar. Além disso, ao articular diferentes linguagens e campos do saber, a arte assume relevância na promoção de práticas pedagógicas interdisciplinares, capazes de integrar conhecimentos científicos, culturais e corporais. Para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, cujas trajetórias de vida são marcadas por experiências diversas no trabalho e no cotidiano, essa abordagem contribui para processos educativos mais humanizados, dialógicos e socialmente referenciados.

Embora a LDB 9394/96 garanta o ensino de Arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica representado por várias linguagens – música, dança, teatro e artes visuais –, raramente a dança, a expressão corporal, a mímica, a música e o teatro são abordados, seja pela falta de especialistas da área nas escolas, seja pelo despreparo do professor (Strazzacappa, 2001, p. 71).

Promover a expressão artística e qualificar os processos de aprendizagem no âmbito da Educação de Jovens e Adultos depende da concretização de práticas pedagógicas que reconheçam a singularidade dos sujeitos que compõem essa modalidade. A EJA reúne estudantes com trajetórias de vida diversas, marcadas por experiências de trabalho, interrupções escolares e, não raramente, por situações que impactam negativamente a autoestima e a capacidade de expressão. Ao incorporar o corpo como dimensão central do processo educativo, cria-se a possibilidade de que esses educandos se envolvam ativamente na exploração de suas identidades, histórias pessoais e emoções por meio de linguagens criativas e sensíveis, favorecendo a ressignificação de suas experiências escolares e sociais, conforme aponta Duarte Junior.

No contexto brasileiro, diversas experiências no campo da EJA têm buscado fortalecer a presença da arte e da corporeidade no cotidiano escolar. A inserção de práticas vinculadas à música, à dança e ao teatro nos currículos possibilita que os estudantes explorem a expressão corporal de forma lúdica e inventiva, contribuindo para a construção do autoconhecimento, da autoconfiança e do reconhecimento de seu próprio valor. Tais práticas evidenciam que a arte, quando integrada de maneira intencional ao processo educativo, atua como mediadora da aprendizagem e como

dispositivo de fortalecimento da identidade dos sujeitos jovens e adultos, em consonância com as reflexões de Duarte Junior.

A experiência de aprendizagem na EJA pode ser significativamente ampliada quando a corporeidade é integrada a diferentes áreas do conhecimento, como literatura, história e educação física. A realização de apresentações teatrais inspiradas em obras literárias ou em acontecimentos históricos, por exemplo, possibilita que os conteúdos ganhem concretude e sentido, aproximando-se da realidade vivida pelos estudantes. Ao vivenciar o conhecimento por meio do corpo, do movimento e da expressão, os educandos estabelecem vínculos mais profundos com os conteúdos escolares, promovendo aprendizagens mais significativas, críticas e socialmente contextualizadas.

A importância do corpo na aprendizagem de jovens e adultos

A corporeidade, entendida como a manifestação do ser através do corpo, desempenha um papel crucial na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Compreender o conceito de corporeidade é fundamental para entender como os jovens e adultos constroem seu conhecimento ao integrar mente e corpo. Nesse contexto, a corporeidade não se limita apenas ao aspecto físico, mas atua como uma interface que conecta as dimensões cognitivas, afetivas e sociais da aprendizagem.

É no corpo e através dele que são criados e recriados os diversos textos que constituem nossa cultura. O corpo possui uma representação icônica dessa visão de mundo, pronta a ser interpretada a todo o momento pelo outro. É o corpo quem contradiz com suas medidas, inquietações, disciplinas e resistências, um tratamento metodológico único para sujeitos diferentes (Souza, 2017, p. 4)

Ao explorar a importância da corporeidade na educação de jovens e adultos na EJA, podemos perceber que ela vai além da simples prática de atividades físicas. Ela se manifesta na maneira como esses alunos se relacionam com o ambiente de aprendizagem, assimilam conceitos e enfrentam desafios.

Portanto, compreender o contexto do corpo dentro da escola significa reconhecer que a aprendizagem ocorre não apenas no intelecto, mas também deve-se levar em consideração os aspectos emocionais, a mente e a experiência sensorial do indivíduo.

A arte, por sua vez, emerge como uma ferramenta potente na promoção da corporeidade e na expansão das possibilidades educacionais na EJA. O presente estudo identifica as contribuições da arte e corporeidade para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como autoestima, empatia e trabalho em equipe. A expressão artística proporciona um canal de comunicação que transcende as barreiras linguísticas, permitindo que os alunos expressem suas experiências, sonhos e desafios de forma única.

A relação entre arte e corporeidade na EJA também se revela como um catalisador do desenvolvimento pessoal e social. Através de atividades artísticas e corporais, os alunos fortalecem sua autoestima, aprendem a trabalhar em equipe e cultivam a empatia. A arte se torna um espelho do eu, refletindo e transformando as percepções individuais e coletivas (Duarte Junior, 1991)

Considerando-se a educação de jovens e adultos como um espaço de diversidade, a vivência saudável da afetividade, da sexualidade e da corporeidade constitui-se como um importante substrato para a construção da identidade, da auto-imagem e do equilíbrio frente aos desafios da existência, em especial os desafios impostos por uma sociedade que segrega as camadas menos privilegiadas (Alves et. al., 2009, p. 6).

No âmbito acadêmico, a abordagem da arte e da corporeidade na EJA é um campo em constante evolução. Este estudo analisa como esses elementos são integrados nos currículos e práticas pedagógicas, considerando a diversidade de métodos e abordagens. A pesquisa destaca a importância de uma educação que vá além da transmissão de conhecimentos formais, enfatizando a necessidade de promover experiências educacionais que envolvam o corpo e a expressividade artística (Duarte Junior, 1991).

Análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia PPC de Pedagogia da UEMG

O curso de Pedagogia da UEMG teve início em 1994, que atualmente pertence à Faculdade de Educação (anteriormente denominado Pedagogia do Instituto de Educação). A unidade acadêmica de Ibirité tem como base a história de Helena Antipoff, que foi uma figura fundamental para a educação em Minas Gerais, responsável pela criação da Fundação Helena Antipoff, que oferecia formação técnicas nas áreas s agrícolas, magistério, contabilidade até que em 2001 a mencionada instituição passou a ter cursos de graduação, pós-graduação, extensão e aperfeiçoamento.

Em 2013, os cursos de educação da fundação foram incorporados à UEMG, passando o ISEAT a compor, como Unidade Ibirité, o caráter multicampi da UEMG. Na atualidade, a UEMG campus Ibirité se destaca na formação de professores

A concepção do curso tem como objetivo principal o desenvolvimento da sociedade e humanização do ser humano. Dessa forma, a formação dos professores é preocupação primordial, aliando os conhecimentos teóricos e práticos, bem como atenção aos avanços científicos e tecnológicos.

A proposta pedagógica do curso de Pedagogia tem como fundamento a formação de professores para promoção e difusão do conhecimento, bem como com o desenvolvimento da sociedade. O objetivo central do curso é que, os professores formados sejam capazes de aplicar seus conhecimentos na “produção; a pesquisa; a crítica e para atuar em escolas públicas e privadas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade EJA - Educação de Jovens e Adultos (PPC, 2016, p. 38).

Sendo assim, ao final do curso, o profissional deve estar apto a atuar na área acadêmica ou científica, aliando a teoria à prática do dia a dia, bem como contribuir na realização de pesquisas e estudos.

A estruturação do curso é composta pelo Núcleo de Estudos Básicos que abarca as disciplinas básicas e fundamentais na formação do professor, bem como outras de caráter optativo, vinculadas a tópicos especiais em Educação. O Núcleo de Estudos Básicos tem seu foco nas disciplinas e práticas que abarquem as diversas áreas de conhecimento da Pedagogia, com aplicação dos princípios de gestão democrática, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, ética etc.

Além do Núcleo de Estudos Básicos, há também o Núcleo de Integração, responsável por oferecer aos acadêmicos:

participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de Educação Superior; participação em atividades práticas, de modo a propiciar aos estudantes vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional (PPC, 2016, p. 49).

Quando se fala na composição das disciplinas curriculares, a UEMG caracteriza-se por ser bem extensiva em suas ofertas, possuindo 217 créditos de disciplinas obrigatórias, 6 créditos de disciplinas optativas. Nessa seara, o assunto denominado “Corporeidade” encontra-se elencado no Núcleo de Estudos Básicos, sendo uma disciplina obrigatória de 2 créditos e 30 H/R. A disciplina “Arte e Educação” também está disposta dentro do mesmo núcleo, possuem 2 créditos e 30 H/R.

A ementa da disciplina “Corporeidade” abarca conversas sobre a evolução ao longo do tempo e as influências culturais nas representações do corpo têm sido um tema significativo. Exames de corporeidade como um elemento essencial na formação humana têm reveladas conexões profundas com a educação formal e não formal. A reflexão sobre a própria corporeidade através de experiências físicas oferece uma perspectiva valiosa, e sua aplicação no contexto escolar se mostra como uma oportunidade significativa.

A ementa relacionada a disciplina “Arte e Educação” consiste em breve exame histórico da presença da arte no cenário educacional brasileiro destaca as abordagens e características particulares do componente curricular artístico dos primeiros anos da educação primária e infantil, abrangendo desde a infância até as crianças pequenas. Consideramos diferentes contextos e a utilização de recursos técnicos e artesanais, explorando o potencial artístico e a competência dos professores em diferentes linguagens artísticas.

Em relação a EJA, há no currículo a disciplina denominada “Alfabetização de Jovens e Adultos” e “Educação de Jovens e Adultos”, que tem como objetivo trazer a abordagem histórica no Brasil, bem como abordar as diversas concepções e abordagens, bem como as políticas públicas direcionadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ademais, o PPC da UEMG também disciplina sobre as possibilidades de Extensão, contendo o “Seminário de Educação de Jovens e Adultos” que tem como principal objetivo fomentar discussões acerca de questões relacionadas a essa modalidade de educação.

Isso posto, com a presente análise verificou-se que a UEMG aliada a prática acadêmica com a sociedade e a realidade vivência no dia a dia da educação. A sociedade e a educação estão em constante transformação, exigindo flexibilidade e adaptabilidade por parte das instituições de ensino.

Além disso, a análise do PPC também revela a importância de se fortalecer as práticas de avaliação do curso. Uma avaliação sistemática, participativa e aberta contribui para identificar pontos fortes e desafios, possibilitando ajustes e aprimoramentos constantes. O envolvimento ativo da comunidade acadêmica nesse processo é fundamental, pois agrega diferentes perspectivas e experiências, enriquecendo a discussão sobre os rumos do curso.

Diante do exposto, conclui-se que a análise do PPC da UEMG do curso de Pedagogia é uma etapa crucial para compreender e fortalecer a proposta educacional oferecida. A reflexão contínua e ação para aprimoramento são fundamentais para garantir que a formação dos futuros pedagogos esteja alinhada às demandas da sociedade e ao cenário educacional, promovendo, assim, profissionais comprometidos, críticos e aptos a enfrentar os desafios do contexto educacional contemporâneo.

PPC de Pedagogia da UFMG

O curso de Pedagogia da UFMG teve início em 1939 dentro da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais. As atividades do curso se deram em 194, mas seu reconhecimento veio apenas com o Decreto nº 23.841/47. Posteriormente, em 1968 criou-se a Faculdade de Educação, por meio do Decreto nº 62.317.

O curso tem como principal objetivo a preparação inicial de educadores para atuarem como professores na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, em cursos de nível médio que exigem competências pedagógicas.

Em relação à organização curricular, o curso possui 3240 horas, que devem ser cumpridas pelo acadêmico da seguinte forma: a) Núcleo de Formação Específica, que contém as disciplinas básicas para a formação do docente; b) Núcleo de Formação Complementar, dividida em Formação Complementar Pré-Estabelecida que abarque a Administração de Sistemas e Instituições de Ensino, Educador Social, Educação de Jovens e Adultos e Ciências da Educação; c) Formação Complementar Aberta, composta por disciplinas que abordam conteúdos de interesse geral de toda a sociedade; d) Núcleo de Formação Livre, que possui as matérias optativas.

Nessa seara, o assunto denominado “Corporeidade” encontra-se elencado dentro da Disciplina denominada “Alfabetização e Letramento II”, bem como nos grupos de pesquisa PRODOC e CIVITAS. O mencionado assunto, de acordo com a ementa acadêmica é trabalhado levando-se em consideração as aplicabilidades práticas dos conceitos na vida cotidiana.

O assunto denominado “Arte” está disposto e é tratado em diversas disciplinas como “Arte na Educação Infantil”, “Arte no Ensino Fundamental”, “Antropologia e Arte Indígena”. O mencionado assunto é trabalhado de diversas formas, desde uma abordagem histórica acerca da Arte, passando por tipos de artes específicas, como Indígena, bem como traz a tona aspectos atuais sobre a disciplina artística nos níveis fundamental I e II.

Em relação à EJA, a grade curricular dispõe de diversas disciplinas que abordam a temática, como “Metodologia da Alfabetização de Jovens e Adultos”, “Organização da Educação de Jovens e Adultos”, “Prática em Educação de Jovens e Adultos”. Nos grupos de Pesquisa e Extensão também há um núcleo que trabalha apenas essa temática denominado “Núcleo de Educação de Jovens e Adultos: Pesquisa e Formação”.

A UFMG destaca-se também pelo seu eixo metodológico que engloba diversas iniciativas de pesquisa, ensino e extensão, desempenhando um papel fundamental na formação dos estudantes, capacitando-os a compreender a realidade do cenário educacional brasileiro e envolvendo-os na criação de projetos voltados para a transformação social.

Portanto, verifica-se que o PPC de Pedagogia da UFMG não apenas delinea as bases teóricas e práticas do curso, mas também sinaliza um compromisso intrínseco com a excelência acadêmica e a pertinência social. Ao percorrer as diretrizes propostas no PPC, percebe-se a atenção cuidadosa dada às competências essenciais que os futuros pedagogos devem desenvolver.

A ênfase na interdisciplinaridade, aliada à integração de práticas pedagógicas inovadoras, reforça o comprometimento da UFMG com uma formação que transcende os limites tradicionais. Essa abordagem reflete a compreensão de que a educação é um processo dinâmico, influenciado por mudanças constantes na sociedade e nas tecnologias, e, portanto, exige profissionais adaptáveis e reflexivos.

PPC de Pedagogia da PUC Minas

No que se refere ao Curso de Pedagogia da PUC Minas, faz-se necessário registrar, como delimitação metodológica desta pesquisa, que a análise realizada baseou-se exclusivamente nas informações disponibilizadas publicamente no site institucional do curso. Não foi possível o acesso ao Projeto Pedagógico de Curso em sua versão integral, o que restringiu uma compreensão mais aprofundada das ementas, das cargas horárias, das metodologias de ensino e das articulações internas entre os componentes

curriculares. Dessa forma, os achados apresentados devem ser compreendidos como uma leitura analítica situada, construída a partir da proposta curricular divulgada, reconhecendo-se seus alcances e limites no interior desta investigação.

A organização curricular apresentada no site do curso evidencia uma estrutura alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Pedagogia, contemplando áreas como Fundamentos da Educação, Cotidiano Escolar, Gestão Pedagógica e Integração entre Teoria e Prática. Observa-se, nesse escopo, a presença das temáticas Arte e Educação e Educação de Jovens e Adultos como campos específicos de formação. Tal configuração indica um reconhecimento institucional da relevância dessas áreas, aproximando-se, em nível formal, das concepções defendidas por Duarte Junior (1991), Ferraz e Fusari (1992) e Barbosa (1989), que compreendem a arte como dimensão constitutiva da formação humana, da sensibilidade e do pensamento crítico no processo educativo.

Entretanto, ao confrontar essa estrutura curricular com o referencial teórico mobilizado neste estudo, especialmente as contribuições de Nóbrega (2005), Olivier (1995) e Strazzacappa (2001), evidencia-se uma lacuna significativa no tratamento da corporeidade enquanto princípio pedagógico estruturante. A partir das informações disponíveis, não se identifica a explicitação da corporeidade como dimensão indissociável dos processos de aprendizagem, tampouco sua articulação sistemática com a arte e com a Educação de Jovens e Adultos. Essa ausência tende a reforçar a histórica dicotomia entre corpo e mente criticada no campo educacional por autores como Gallo (2006), limitando a construção de práticas pedagógicas sensíveis às experiências corporais e culturais dos sujeitos.

Dessa forma, a análise indica que, no caso da PUC Minas, arte, Educação de Jovens e Adultos e corporeidade aparecem como campos coexistentes no currículo, porém ainda fragmentados e pouco integrados entre si. À luz das reflexões de Duarte Junior (1991) e Freire (2005), tal fragmentação compromete o potencial emancipatório da formação docente, especialmente para contextos educativos marcados por trajetórias de exclusão, como a EJA. O achado reforça a necessidade de que os currículos de formação inicial avancem para além do atendimento normativo, incorporando a arte e a corporeidade como fundamentos epistemológicos, pedagógicos e políticos da prática educativa. No tópico a seguir descrevemos de maneira mais detalhada a metodologia usada.

Metodologia

O objeto de estudo deste trabalho de conclusão de curso é a integração da Arte e da Corporeidade na educação de jovens e adultos, com foco em uma abordagem transformadora. Como objetivo geral, o presente trabalho investigou o papel da Arte e da Corporeidade como ferramentas eficazes no processo de aprendizagem de jovens e adultos na EJA.

Dessa maneira, a fim de alcançar o objetivo proposto, o método científico de pesquisa utilizado foi o dedutivo, pois tem como objetivo a análise de fatos gerais, partindo desses pressupostos para analisar os fatos voltados para uma situação em específico (Prodanov, 2013).

Inicialmente, a coleta de dados foi realizada por meio de uma pesquisa documental, com base em livros e artigos científicos, com o objetivo de aprofundar o entendimento teórico sobre a relação entre Arte, Corporeidade e Educação de Jovens e Adultos, além de realizar uma análise crítica das contribuições já existentes na literatura especializada.

As técnicas empregadas incluem a análise documental, a categorização de informações, a elaboração de sínteses e a construção de instruções embasadas nas evidências descobertas na literatura científica.

Dessa maneira, o tipo de pesquisa realizada pode ser classificado como descritivo-exploratória. A pesquisa exploratória permite uma compreensão mais aprofundada do tema, enquanto a abordagem descritiva busca detalhadamente as características e nuances dessa integração.

A população alvo são professores, gestores escolares, e alunos da EJA que estão envolvidos ou que poderiam se beneficiar da integração da arte e da corporeidade em seus processos educativos. A amostra será composta por um conjunto representativo de livros e artigos científicos que abordam o tema, permitindo uma análise abrangente e fundamentada.

Além disso, as variáveis verificadas incluem conceitos teóricos, estratégias práticas, desafios enfrentados, e resultados obtidos na integração da arte e corporeidade na EJA.

Em linhas gerais, a metodologia adotada buscou fornecer uma compreensão abrangente e aprofundada sobre a integração da arte e da corporeidade na Educação de Jovens e Adultos, contribuindo para a construção de conhecimento sólido e embasado, capaz de orientar práticas educativas inovadoras e transformadoras.

Considerações finais

A investigação acerca da integração da arte e da corporeidade na Educação de Jovens e Adultos evidenciou que tais dimensões não constituem recursos acessórios ou metodológicos de menor relevância, mas elementos estruturantes de uma proposta pedagógica comprometida com a formação humana integral. Ao longo da análise, tornou-se evidente que reconhecer o corpo como lugar de produção de saberes implica romper com concepções reducionistas de aprendizagem, historicamente marcadas pela centralidade do cognitivismo abstrato e pela desvalorização das experiências sensíveis dos sujeitos da EJA. A corporeidade, nesse sentido, revelou-se como dimensão constitutiva do conhecimento, atravessando processos cognitivos, emocionais, culturais e identitários.

Ao examinar as contribuições da arte e da corporeidade para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos educandos, constatou-se que essas práticas produzem impactos que extrapolam os limites do conteúdo escolar formal. O fortalecimento da autoestima, o reconhecimento de si como sujeito capaz, a ampliação da empatia e o estímulo às relações colaborativas emergiram como resultados expressivos, evidenciando que a aprendizagem, quando mediada por linguagens artísticas e corporais, torna-se mais significativa, crítica e humanizadora. Para os sujeitos da EJA, cujas trajetórias são frequentemente atravessadas por experiências de exclusão, silenciamento e descontinuidade escolar, tais dimensões assumem papel central na reconstrução do vínculo com o espaço educativo.

A análise do tratamento conferido à arte e à corporeidade no contexto acadêmico e curricular revelou, contudo, um cenário ainda marcado por tensões e contradições. Com base na análise dos projetos pedagógicos examinados, observou-se que a presença de arte, EJA e corporeidade tende a ocorrer com diferentes níveis de densidade e integração. Enquanto há currículos que explicitam componentes e experiências formativas com maior organicidade, também se identificam propostas em que tais dimensões coexistem, mas permanecem compartimentalizadas, o que limita sua potência pedagógica e crítica. Apesar dos avanços normativos e discursivos, essas dimensões permanecem, em muitos casos, marginalizadas, compreendidas como atividades complementares ou secundárias frente aos componentes considerados centrais do currículo. Tal constatação aponta para a necessidade urgente de revisão das práticas pedagógicas e das políticas de formação docente, de modo a incorporar a arte e a corporeidade como princípios orientadores do processo educativo e não apenas como recursos eventuais.

Os resultados desta pesquisa indicam, portanto, que a integração efetiva da arte e da corporeidade na Educação de Jovens e Adultos demanda uma mudança paradigmática no modo de conceber o ensino e a aprendizagem. Ressalta-se, ainda, que a análise referente à PUC Minas foi realizada a partir de informações públicas disponíveis no site institucional, não tendo sido possível acessar o projeto pedagógico integral, o que recomenda cautela interpretativa e reforça a necessidade de transparência curricular para avaliações mais rigorosas e comparações mais precisas. Trata-se de reconstruir o ambiente educativo a partir de uma lógica que reconheça o corpo como sujeito de conhecimento e a arte como linguagem potente de leitura e intervenção no mundo. Essa reconfiguração exige intencionalidade pedagógica, investimento institucional e compromisso político com uma educação que valorize os saberes da experiência, a diversidade cultural e as múltiplas formas de expressão dos educandos.

Conclui-se que a integração da arte e da corporeidade na EJA não é apenas desejável, mas necessária para a construção de práticas educativas mais inclusivas,

críticas e socialmente referenciadas. Ao afirmar o corpo e a arte como dimensões centrais do processo educativo, amplia-se a possibilidade de formação de sujeitos autônomos, reflexivos e capazes de intervir de forma consciente na realidade social. Assim, esta pesquisa reforça a compreensão de que uma educação verdadeiramente transformadora passa, inevitavelmente, pelo reconhecimento da corporeidade e da expressão artística como fundamentos éticos, pedagógicos e políticos da Educação de Jovens e Adultos.

Referências

ALVES, Cláudio Eduardo Resende; AMARAL, Fernando Costa; GUISTA, Agneta da Silva. **Corporeidade: uma abordagem pedagógica na Educação de Jovens e Adultos**. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, novembro de 2019. Disponível em: <<http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viiienpec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/306.pdf>> Acesso em 07 nov. 2023

BARBOSA, A. M.. (1989). **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. *Estudos Avançados*, 3(7), 170–182. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010>> Acesso em: 30 out. 2023

BARROS, Gabriela de Angelis; GASPARIN, João Luiz. **As novas exigências histórico-educacionais do ensino de artes na contemporaneidade**. UEM. 2007. Disponível em: <<https://silو.ips/download/as-novas-exigencias-historico-educacionais-do-ensino-de-artes-na-contemporaneida#:~:text=%C3%89%20necess%C3%A1rio%20trazer%20para%20a,de%20sua%20hist%C3%B3ria%20de%20vida.>> Acesso em: 30 out. 2023

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL**. Rio de Janeiro, RJ: Presidente da Assembleia Nacional Constituinte. Disponível em: <https://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm> Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 23 out. 2023

DIAS RABELO, Marcelo. **A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL DO SER HUMANO**. Revista Pandora Brasil, v. 92, p. 19-29, 2018. Disponível em: <https://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/gostos_discutíveis_92/3.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2023.

DUARTE Jr, João-Francisco. **Porque arte-educação?** São Paulo: Papirus, 1991.

FUSARI, M.F. de R., FERRAZ, M.H.C. DE T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

GALLO, S. **Corpo ativo e filosofia**. In: MOREIRA, W. W. (Org.). *Século XXI: a era do corpo ativo*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

Histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA): Conceitos e Evolução. **Pedagogia ao Pé da Letra**, 2013. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/historico-eja/>>. Acesso em: 20 out. 2023.

MATUOKA, Ingrid. **OS DESAFIOS da EJA para incluir quem a escola abandonou** - Centro de Referências em Educação Integral. 13 set. 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/os-desafios-da-eja-para-incluir-quem-a-escola-abandonou/>. Acesso em: 24 out. 2023.

MELO, Sandra Maria Alves Barbosa; SILVA, Rejenice José; LOPES, Eliete Borges. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS, com uma breve abordagem sobre Tecnologia Educacional**. Avanços & Olhares - Revista Acadêmica Multitemática do IESA. Nº 2, p. 1-15, dezembro. 2018. Disponível em: <<https://revista.institutoiesa.com/arquivos/598>> Acesso em: 20 out. 2023.

MOYA, Isabela. **PAULO Freire: o que diz a filosofia do educador brasileiro?** | Politize! Disponível em: <<https://www.politize.com.br/paulo-freire/>> Acesso em: 23 out. 2023.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. Natal: EDUFRRN, 2005.

OLIVIER, G. G. F. **Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. 1995. Tese (Mestrado em Educação Motora da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas). Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/95223>> Acesso em: 31 out. 2023.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **O conhecimento sensível: uma contribuição para o aprendizado humano**. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene K.; CABRAL, Rozenei W. (Orgs.). **Arte e o ensino da arte**. Blumenau: Nova Letra, 2004.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.**

RAFAELI, Rosângela Aparecida Soares Tristão. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS, com uma breve abordagem sobre Tecnologia Educacional**. Tese (Pós-graduação lato sensu) - Instituto Federal de Santa Catarina, p. 10. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/223?show=full>> Acesso em: 20 out. 2023

REDAÇÃO BRASIL PARALELO. **Quem foi Platão? Resumo das Ideias, Vida e Obras**. 17 ago. 2022. Disponível em: <<https://www.brasilparalelo.com.br/artigos/quem-foi-platao>> Acesso em: 27 out. 2023.

SILVEIRA, Tatiana dos Santos da. **Metodologia do Ensino da Arte**. Centro Universitário Leonardo da Vinci – Indaial, Grupo UNIASSELVI, 2012. Disponível em: <<https://www.uniassevi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=8353>> Acesso em: 03 nov. 2023

SOUZA, Magner M. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, CORPOREIDADE E GÊNERO**. 2 jan. 2017. Disponível em: [https://www.academia.edu/32924685/EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTO S CORPOREIDADE E GÊNERO](https://www.academia.edu/32924685/EDUCAÇÃO_DE_JOVENS_E_ADULTOS_CORPOREIDADE_E_GÊNERO). Acesso em: 07 nov. 2023.

STEPHANOU, M; BASTOS, M.H.C. **História e memórias da educação no Brasil - Século XX**. Petrópolis, Vozes, 2005.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. Cadernos CEDES [online]. 2001, v. 21, n. 53 [Acessado 3 Novembro 2023], pp. 69-83. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000100005>> Acesso em: 03 nov. 2023

UEMG. **Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Pedagogia**. Ibirité: UEMG, 2016. 195 p. Disponível em: <<https://www.uemg.br/graduacao/cursos2/course/pedagogia>>. Acesso em: 4 nov. 2023.

O LAZER NA ESCOLA E O AUTOMOBILISMO EDUCACIONAL: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE PRÁTICAS ESPORTIVAS DA INICIATIVA PRIVADA EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Valdir Assis Cruz (UFMG)

Walesson Gomes da Silva (UFMG)

Cristiane Myriam Drumond de Brito (PUC-SP)

INTRODUÇÃO

A escola pública constitui historicamente um espaço privilegiado de acesso ao conhecimento sistematizado e às práticas culturais socialmente produzidas. Para estudantes oriundos de territórios marcados por desigualdades socioeconômicas, esse espaço adquire relevância ainda maior, uma vez que possibilita o contato com experiências culturais e de lazer frequentemente inacessíveis em seus contextos comunitários. Nesse sentido, a escola não se limita à função instrucional, configurando-se também como território de sociabilidade, produção simbólica e construção de sentidos, especialmente para adolescentes e jovens das periferias urbanas.

O lazer, compreendido como uma dimensão constitutiva da cultura, apresenta-se como elemento central nesse processo. Conforme argumenta Gomes (2004; 2014), o lazer não pode ser reduzido ao tempo residual em relação ao trabalho, pois integra a complexa trama histórico social que organiza as experiências humanas, estabelecendo relações dialéticas com o trabalho, a educação, a política e a economia. Sob essa perspectiva, as práticas de lazer desenvolvidas no ambiente escolar podem assumir caráter educativo, ampliando repertórios culturais, fortalecendo vínculos sociais e contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes, como defende Marcellino (2008).

Entretanto, nos territórios periféricos, as experiências de lazer são atravessadas por processos de vulnerabilidade social, desigualdade no acesso a bens culturais e estigmatizações historicamente construídas. Bourdieu (1998) demonstra que as distinções simbólicas associadas ao capital cultural produzem hierarquizações que limitam o acesso das classes populares a práticas socialmente legitimadas. No caso de adolescentes e jovens, essas desigualdades incidem diretamente sobre as possibilidades de vivência do lazer, condicionando escolhas, expectativas e trajetórias sociais.

É nesse cenário que emergem iniciativas voltadas à inserção de práticas esportivas e de lazer diferenciadas no interior da escola pública, muitas delas promovidas por organizações da iniciativa privada em parceria com o poder público. Entre essas experiências, destaca-se o projeto Automobilismo Educacional, desenvolvido pelo Instituto Sérgio Sette Câmara em escolas públicas do município de Vespasiano, Minas Gerais. A proposta introduz o automobilismo, modalidade historicamente associada a grupos socialmente privilegiados, como prática esportiva e educativa no contexto escolar, articulando lazer, esporte e educação.

À luz da Lei nº 9.615, de 1998, conhecida como Lei Pelé, que reconhece o desporto educacional como instrumento para o desenvolvimento integral dos sujeitos, torna-se fundamental analisar criticamente os impactos dessas iniciativas no cotidiano escolar e na vida dos estudantes. Embora tais projetos sejam frequentemente apresentados como oportunidades de ampliação de horizontes e promoção da cidadania, é necessário investigar de que modo são divulgados, quais critérios orientam a seleção dos participantes e como os estudantes percebem essas práticas enquanto experiências de lazer.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar os impactos do projeto Automobilismo Educacional no cotidiano de uma escola

pública periférica do município de Vespasiano, problematizando suas interfaces com o lazer, o desporto educacional e o processo 49ontext49e. Busca-se compreender como os estudantes atribuem sentidos a essa experiência, quais transformações são percebidas em suas rotinas escolares e pessoais e de que forma o projeto se insere nas dinâmicas de lazer vivenciadas por esses jovens. Ao 49ont-lo, pretende-se contribuir para o debate acadêmico sobre o lazer na escola pública, especialmente no 49ontext de parcerias com a iniciativa privada, evidenciando suas potencialidades, limites e contradições.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e interpretativo, considerada adequada para a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às experiências vividas no contexto escolar. A opção por essa abordagem fundamenta-se na necessidade de apreender dimensões simbólicas, percepções, sentidos e impactos subjetivos relacionados à participação dos estudantes no projeto Automobilismo Educacional, aspectos que, conforme argumentam Gonsalves (2001) e Minayo (2014), não podem ser plenamente captados por procedimentos de natureza quantitativa.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal localizada em um bairro periférico do município de Vespasiano, Minas Gerais, contexto marcado por vulnerabilidades sociais e por um histórico de desigualdades no acesso a bens culturais e práticas de lazer. A escolha do campo empírico relaciona-se diretamente à inserção do projeto Automobilismo Educacional na instituição, implementado por meio de parceria entre a escola, a Secretaria Municipal de Educação e uma organização da iniciativa privada, o que permitiu analisar a presença de práticas esportivas diferenciadas no interior da escola pública.

Os participantes da pesquisa foram adolescentes regularmente matriculados na instituição, incluindo estudantes que participaram diretamente do projeto Automobilismo Educacional e aqueles que manifestaram interesse, mas não foram selecionados. Essa estratégia metodológica possibilitou ampliar a compreensão dos efeitos do projeto, contemplando tanto as experiências de participação quanto as percepções de exclusão, frustração ou expectativa associadas aos critérios de seleção, conforme sugerem abordagens qualitativas voltadas à análise das juventudes em contextos de vulnerabilidade social (MINAYO, 2014).

Como instrumento de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, escolhidas por permitirem a condução de um diálogo orientado por eixos temáticos previamente definidos, sem restringir a emergência de narrativas espontâneas e significados não previstos pelo pesquisador. As entrevistas abordaram a forma de divulgação do projeto no espaço escolar, os critérios de seleção dos participantes, as motivações para o interesse no projeto, as experiências vivenciadas durante sua execução e as percepções dos estudantes acerca do automobilismo enquanto prática de lazer e atividade educativa, conforme indicam Hammersley e Atkinson (2007) sobre o potencial interpretativo desse instrumento.

As entrevistas foram realizadas no ambiente escolar, em horários previamente agendados, respeitando-se os princípios éticos da pesquisa com seres humanos. Todos os procedimentos atenderam às exigências do Comitê de Ética em Pesquisa, com a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, assegurando-se o anonimato dos participantes e a confidencialidade das informações, em consonância com as diretrizes éticas da pesquisa social no Brasil.

Para o tratamento e a interpretação dos dados, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), amplamente empregada em pesquisas qualitativas no campo das ciências humanas e sociais. Essa metodologia permite identificar núcleos de sentido, categorias temáticas e regularidades discursivas presentes nas falas dos participantes, possibilitando uma leitura aprofundada dos significados atribuídos à experiência investigada.

A análise foi organizada em categorias construídas a posteriori a partir do material empírico. Essas categorias compreenderam a avaliação da divulgação do projeto Automobilismo Educacional na escola, os critérios de seleção dos estudantes, os impactos do projeto no cotidiano escolar e extraescolar dos participantes e as concepções de lazer associadas à participação no projeto. Tais categorias orientaram a interpretação dos dados em diálogo permanente com o referencial teórico adotado, especialmente os estudos sobre lazer, juventude, vulnerabilidade social e desporto educacional.

Dessa forma, a metodologia adotada buscou garantir consistência analítica e coerência entre os objetivos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e o referencial teórico mobilizado, permitindo uma compreensão crítica e contextualizada dos efeitos do Automobilismo Educacional no ambiente escolar investigado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O lazer constitui-se como uma dimensão fundamental da vida social e cultural, não podendo ser compreendido apenas como tempo residual ou compensatório em relação ao trabalho. Desde as contribuições clássicas de Dumazedier, o lazer é definido como um conjunto de ocupações às quais o indivíduo se dedica voluntariamente para repouso, diversão ou desenvolvimento de uma formação desinteressada, após se liberar das obrigações profissionais, familiares e sociais (DUMAZEDIER, 1973). Essa definição inaugura uma compreensão ampliada do lazer, deslocando-o de uma concepção estritamente utilitarista para uma dimensão relacionada à autonomia, à criatividade e à participação social.

Entretanto, abordagens contemporâneas problematizam os limites dessa leitura ao evidenciar que o lazer não se desenvolve em um vazio social, mas é atravessado por relações de poder, desigualdades estruturais e disputas simbólicas. Gomes compreende o lazer como uma dimensão da cultura constituída por meio da vivência lúdica de manifestações culturais em um tempo e espaço socialmente construído, em permanente relação dialética com o trabalho, as obrigações e as necessidades da vida cotidiana (GOMES, 2004). Em obra posterior, a autora reforça que o lazer “representa um dos fios tecidos, culturalmente, na rede humana de significados, símbolos e significações”, ressaltando seu caráter histórico, contextual e relacional (GOMES, 2014, p. 34).

Essa perspectiva possibilita compreender que as práticas de lazer são produzidas e vivenciadas de maneira desigual, especialmente quando se consideram os marcadores sociais de classe, território e acesso a bens culturais. Nesse sentido, Bourdieu contribui de forma decisiva ao demonstrar que as diferenças no uso do tempo livre e nas práticas culturais estão diretamente relacionadas à distribuição desigual do capital cultural. Para o autor, os estilos de vida não apenas expressam preferências individuais, mas operam como mecanismos de distinção simbólica entre grupos sociais, legitimando determinadas práticas em detrimento de outras (BOURDIEU, 1998). Assim, o acesso a modalidades esportivas socialmente valorizadas tende a reproduzir hierarquias já existentes, reforçando processos de exclusão e naturalizando desigualdades.

Quando o lazer é observado no contexto das periferias urbanas, essas assimetrias tornam-se ainda mais evidentes. Jovens e adolescentes provenientes de territórios

marcados por vulnerabilidade social vivenciam o lazer de forma menos estruturada, frequentemente restrita a espaços públicos precarizados ou a práticas informais. Malfitano et al. afirmam que a vulnerabilidade social emerge da articulação entre precariedade do trabalho, fragilidade dos laços sociais e insuficiência das políticas públicas, afetando diretamente as trajetórias juvenis (MALFITANO et al., 2008). Nessas condições, o lazer pode assumir tanto um papel de proteção social quanto de reprodução das desigualdades, a depender das oportunidades concretamente oferecidas aos sujeitos.

Ao discutir juventude, lazer e escolarização, Silva destaca que as práticas de lazer vivenciadas por jovens das classes populares não podem ser analisadas de forma descontextualizada, pois estão diretamente relacionadas às experiências territoriais, às desigualdades sociais e às formas de reconhecimento ou invisibilização produzidas no interior das instituições educativas (SILVA, 2014). Para o autor, o lazer no espaço escolar constitui-se como prática sociocultural atravessada por disputas simbólicas, podendo tanto ampliar repertórios culturais quanto reforçar mecanismos de distinção e controle, especialmente quando ofertado de maneira seletiva.

No campo educacional, Marcellino defende que o lazer pode se constituir como uma potente estratégia formativa, desde que compreendido como um processo educativo intencional. Segundo o autor, a educação pelo lazer possibilita a formação de sujeitos críticos sem recorrer exclusivamente a práticas excessivamente sistematizadas, favorecendo a autonomia, a criatividade e a sociabilidade (MARCELLINO, 2008). Essa concepção amplia o papel da escola, que passa a ser entendida não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como território de vivências culturais significativas e socialmente situadas.

Entretanto, Melo alerta para os riscos da apropriação mercadológica do lazer juvenil ao afirmar que há uma carência de opções de lazer desvinculadas da lógica do consumo. O autor observa que a juventude é frequentemente tratada como nicho de mercado, o que resulta em práticas culturalmente manipuladas e na idealização de um modelo juvenil hegemônico, fenômeno por ele denominado de adoscentilização da cultura (MELO, 2003). Essa crítica torna-se particularmente relevante quando se analisam projetos esportivos ofertados pela iniciativa privada no interior da escola pública.

No que se refere ao esporte, a Lei nº 9.615, de 1998, conhecida como Lei Pelé, reconhece o desporto educacional como uma das manifestações fundamentais do esporte no Brasil, atribuindo-lhe a função de promover o desenvolvimento integral dos sujeitos, a cidadania e a inclusão social. De acordo com a legislação, o desporto educacional deve evitar a seletividade excessiva e a hipercompetitividade, priorizando valores educativos, formativos e sociais (BRASIL, 1998). Contudo, a efetivação desses princípios no cotidiano das escolas demanda análise crítica, sobretudo quando tais práticas se materializam por meio de parcerias com instituições privadas.

É nesse contexto que se insere o Automobilismo Educacional, objeto central deste estudo. Trata-se de uma prática esportiva que introduz no ambiente escolar uma modalidade historicamente associada às elites econômicas, tensionando as fronteiras simbólicas do lazer socialmente legitimado. Ao mesmo tempo em que amplia o repertório cultural dos estudantes, essa prática suscita questionamentos sobre critérios de acesso, seleção e permanência, bem como sobre os sentidos atribuídos pelos jovens à experiência vivida, conforme problematizado por Silva ao analisar o lazer como espaço de produção de sentidos e de disputas simbólicas no interior da escola pública (SILVA, 2014).

Assim, ao dialogar com Dumazedier, Gomes, Bourdieu, Marcellino, Melo e Silva, compreende-se que o lazer no espaço escolar não é político nem homogêneo. Ele se constitui como campo de disputas simbólicas, atravessado por relações de poder, desigualdades sociais e projetos políticos distintos. Analisar o Automobilismo Educacional como prática de lazer na escola pública implica, portanto, problematizar suas potencialidades educativas, mas também seus limites e contradições, especialmente no que se refere à democratização do acesso aos bens culturais e esportivos.

ANÁLISE DOS DADOS

A análise das entrevistas evidencia que o projeto Automobilismo Educacional foi percebido pelos estudantes como uma experiência singular no contexto da escola pública, sobretudo por se tratar de uma prática esportiva pouco comum nos territórios periféricos. A forma como o projeto foi apresentado gerou expectativas associadas à ideia de novidade, diferenciação e ampliação de horizontes culturais, elementos que atravessam as falas dos participantes e revelam o caráter simbólico atribuído à experiência.

Entretanto, a divulgação do projeto mostrou-se limitada e pouco dialógica. Parte significativa dos estudantes relatou ter tomado conhecimento da iniciativa de maneira fragmentada, o que produziu percepções de distanciamento e falta de clareza sobre seus objetivos pedagógicos. Essa constatação aproxima-se das reflexões de Silva, ao afirmar que projetos de lazer e esporte no espaço escolar, quando não construídos de forma participativa, tendem a reforçar assimetrias simbólicas e a produzir sentimentos de não pertencimento entre aqueles que permanecem à margem das decisões institucionais (Silva, 2014).

No que se refere aos critérios de seleção dos participantes, as falas revelam ambiguidades importantes. Embora o projeto fosse apresentado como uma oportunidade educativa, os estudantes perceberam que fatores como desempenho escolar, comportamento disciplinar e disponibilidade de tempo influenciaram diretamente o acesso. Para alguns entrevistados, tais critérios foram compreendidos como estímulos positivos. Para outros, geraram frustração e sensação de exclusão. Essa ambivalência dialoga com as análises de Silva sobre o lazer como espaço de disputas simbólicas, no qual práticas aparentemente inclusivas podem operar mecanismos sutis de seleção e controle social (Silva, 2018).

A participação efetiva no projeto produziu impactos significativos no cotidiano dos estudantes selecionados. As entrevistas indicam mudanças na rotina escolar, aumento do interesse pela escola e fortalecimento da autoestima. Os estudantes relataram sentir-se valorizados por participar de uma atividade diferenciada, associada a um universo simbólico historicamente distante de suas realidades. Essa percepção converge com a compreensão de Silva de que o lazer, quando vivenciado como experiência significativa, pode operar como elemento de ressignificação da relação dos sujeitos com a escola e com o próprio território, ampliando sentidos de pertencimento e reconhecimento social (Silva, 2014).

Todavia, a análise também evidencia limites estruturais do projeto. A curta duração das atividades, a ausência de continuidade e a restrição do número de vagas foram apontadas como fatores que enfraquecem seu potencial formativo. Para alguns estudantes, a experiência foi vivida mais como evento pontual do que como processo educativo duradouro. Essa leitura dialoga com as críticas formuladas por Silva ao destacar que ações de lazer desarticuladas de políticas públicas permanentes tendem a

assumir um caráter compensatório, sem enfrentar de modo estrutural as desigualdades que atravessam a juventude periférica (Silva, 2018).

Outro aspecto recorrente nas falas diz respeito à compreensão do automobilismo como prática de lazer. Os estudantes associaram a atividade a sentimentos de prazer, diversão e liberdade, elementos centrais na definição de lazer. No entanto, também emergiram discursos que relacionam a prática a disciplina, responsabilidade e desempenho, aproximando-a de uma lógica formativa e reguladora. Essa tensão entre lazer e normatização é analisada por Silva ao afirmar que, no contexto escolar, o lazer frequentemente é capturado por racionalidades pedagógicas e institucionais que buscam orientar comportamentos e produzir sujeitos ajustados às expectativas sociais (Silva, 2014).

A comparação entre estudantes participantes e não participantes revela ainda que o projeto produziu efeitos simbólicos diferenciados no interior da escola. Enquanto os participantes relataram reconhecimento por parte de colegas e professores, os não selecionados expressaram sentimentos de invisibilidade e injustiça. Esse dado reforça a análise de Silva de que o lazer, quando ofertado de forma seletiva, pode reforçar hierarquias internas e produzir novas formas de distinção entre os próprios estudantes das classes populares (Silva, 2018).

Assim, a análise dos dados permite afirmar que o Automobilismo Educacional se configura como uma prática de lazer ambígua. Ao mesmo tempo em que amplia repertórios culturais e produz experiências significativas para alguns estudantes, também revela limites relacionados à seletividade, à falta de participação coletiva e à ausência de continuidade. Em consonância com as reflexões de Walesson Gomes da Silva, evidencia-se que projetos dessa natureza, quando inseridos no espaço escolar, precisam ser analisados para além de seus efeitos imediatos, considerando-se suas implicações simbólicas, políticas e pedagógicas no contexto das juventudes periféricas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do projeto Automobilismo Educacional no contexto de uma escola pública periférica do município de Vespasiano permite compreender o lazer como um campo atravessado por ambiguidades, disputas simbólicas e intencionalidades pedagógicas. Longe de se constituir como experiência neutra ou exclusivamente benéfica, a prática investigada revelou-se simultaneamente potente e limitada, a depender das formas de acesso, participação e continuidade oferecidas aos estudantes.

Os resultados indicam que, para os adolescentes selecionados, o projeto produziu impactos positivos no cotidiano escolar, sobretudo no que se refere à ampliação do repertório cultural, ao fortalecimento da autoestima e à ressignificação da relação com a escola. A vivência de uma prática esportiva historicamente associada às elites operou como experiência simbólica de deslocamento, possibilitando aos estudantes vislumbrar outros modos de pertencimento social. Tal achado dialoga diretamente com as reflexões de Gomes ao compreender o lazer como dimensão da cultura, constituída na trama histórica e social das experiências humanas, e não apenas como atividade desvinculada das condições concretas de vida (Gomes, 2004; 2014).

Entretanto, a investigação também evidenciou limites estruturais importantes. A forma restrita de divulgação, os critérios seletivos de participação e a ausência de continuidade do projeto produziram sentimentos de frustração e exclusão entre os estudantes não contemplados. Esse dado reforça as análises de Silva ao afirmar que práticas de lazer no espaço escolar, quando ofertadas de modo seletivo e pouco participativo, tendem a reproduzir hierarquias internas e a reforçar distinções

simbólicas entre sujeitos que já compartilham condições semelhantes de vulnerabilidade social (Silva, 2014; 2018).

Nesse sentido, o Automobilismo Educacional revelou-se uma prática tensionada entre o discurso do desporto educacional, fundamentado na Lei nº 9.615/1998, e a materialidade de sua execução. Embora alinhado formalmente aos princípios da educação integral e da cidadania, o projeto aproximou-se, em determinados momentos, de uma lógica meritocrática e disciplinadora, evidenciando o risco de captura do lazer por racionalidades normativas e regulatórias, conforme problematizado por Silva ao analisar o lazer como espaço de controle simbólico e pedagógico (Silva, 2014).

A pesquisa também reafirma que o lazer, quando inserido no espaço escolar, precisa ser compreendido como prática social situada, atravessada por relações de poder, desigualdades de classe e disputas culturais. Como apontam Bourdieu e Melo, o acesso a determinadas práticas culturais não apenas amplia experiências individuais, mas também opera mecanismos de distinção, legitimação e exclusão, especialmente quando associado a projetos promovidos pela iniciativa privada no interior da escola pública (Bourdieu, 1998; Melo, 2003).

Diante disso, conclui-se que iniciativas como o Automobilismo Educacional possuem potencial educativo e formativo, mas demandam avaliação crítica permanente. Para que se consolidem como práticas efetivamente democráticas de lazer e educação, é fundamental que sejam construídas com maior participação da comunidade escolar, com critérios transparentes de acesso e articuladas a políticas públicas contínuas, e não como ações pontuais ou compensatórias.

Por fim, este estudo contribui para o campo dos estudos do lazer ao evidenciar que a inserção de práticas esportivas diferenciadas na escola pública não pode ser analisada apenas a partir de seus resultados imediatos, mas deve considerar suas implicações simbólicas, pedagógicas e políticas. Ao dialogar com as produções de Silva (2014) e com o referencial crítico do lazer, reforça-se a necessidade de pensar a escola como espaço de disputa de sentidos, no qual o lazer pode tanto ampliar horizontes quanto reproduzir desigualdades, a depender das escolhas institucionais que orientam sua implementação.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- BRASIL. Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998. Institui normas gerais sobre o desporto e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 mar. 1998.
- DUMAZEDIER, Joffre. Lazer e cultura popular. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- GOMES, Christianne Luce. Lazer: concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- GOMES, Christianne Luce. O lazer como dimensão da cultura. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. Ethnography: principles in practice. 3. ed. London: Routledge, 2007.
- MALFITANO, Ana Paula Serrata et al. Juventude e vulnerabilidade social: contribuições para o debate das políticas públicas. Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, São Carlos, v. 16, n. 1, p. 1–10, 2008.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer e educação. 14. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- MELO, Victor Andrade de. Juventude, lazer e cultura de consumo. In: MELO, Victor Andrade de (org.). Lazer: debates contemporâneos. Campinas: Papirus, 2003. p. 41–56.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

SILVA, Walesson Gomes da. Lazer e juventude encarcerada: tensões entre trabalho, disciplina e práticas culturais em uma unidade prisional da APAC. Dissertação (Mestrado em Lazer) – Escola de Educação Física e Terapia Ocupacional (EEFTO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2014.

ENTRE O SAGRADO E O DISCIPLINAR: A RELIGIÃO COMO ESTRATÉGIA DE CONTROLE E SUBJETIVAÇÃO NAS APACS

Victor Arthur Ladeira Gomes (UFPA)
Walesson Gomes da Silva (UFMG)
Edson Marcos Leal Soares Ramos (UFSC)
Vera Lúcia de Azevedo Lima (UFSC)
Dirce Nascimento Pinheiro (UFPA)

Introdução

O sistema prisional brasileiro é há décadas um espaço de cristalização da barbárie institucionalizada. Suas rotinas, suas estruturas físicas e simbólicas, e a persistente lógica de punição sobrepujam qualquer discurso que evoque a ideia de ressocialização. Diante do fracasso notório da prisão como mecanismo de reintegração social e da expansão do encarceramento em massa, surgem propostas alternativas de execução penal que pretendem romper com a lógica punitiva tradicional. Entre elas, o modelo das Associações de Proteção e Assistência aos Condenados (APACs) destaca-se por seu discurso de humanização, disciplina e espiritualidade como alicerces de uma nova forma de lidar com o apenado, doravante chamado de "recuperando".

O presente artigo insere-se em um esforço teórico e empírico de análise crítica desse modelo, tomando como objeto a centralidade da religião nas rotinas e práticas institucionais das APACs. Para tanto, lança mão dos resultados e reflexões desenvolvidos na tese de doutorado de Walesson Gomes da Silva (2018), que investigou o entrelaçamento entre práticas religiosas e lazer juvenil em uma unidade prisional apaqueana, por meio de metodologia etnográfica. A partir desse material denso e vivido, propomos uma releitura dos dados à luz da obra de Michel Foucault, articulando conceitos como poder disciplinar, dispositivo, biopolítica e tecnologias do eu. Também incorporamos os aportes da sociologia da religião, especialmente nas formulações de Donizete Rodrigues, para compreender a religião não apenas como dimensão da fé, mas como prática social e política que pode, em determinados contextos, operar como tecnologia de controle e subjetivação.

É nesse cenário que emerge o argumento central deste trabalho: a religião nas APACs, embora promovida como eixo de humanização, atua muitas vezes como um dispositivo disciplinar, condicionando acessos, regulando comportamentos e operando sobre a subjetividade dos apenados. Sua inserção institucionalizada se aproxima da lógica panóptica descrita por Foucault, na qual a vigilância é substituída por formas internalizadas de autocontrole, e a docilidade do corpo se converte em obediência da alma. Trata-se, portanto, de problematizar a espiritualidade como prática moralizadora e produtora de sujeitos conformados, ao invés de simplesmente reconhecê-la como espaço de transcendência ou emancipação.

Considerações metodológicas

Este artigo tem como corpus central a tese intitulada *Educação Social e Sistema Prisional: o lazer entrelaçado às práticas religiosas de jovens encarcerados em uma unidade prisional da APAC*, de autoria de Walesson Gomes da Silva, defendida em 2018 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O trabalho adota uma abordagem qualitativa de inspiração etnográfica, caracterizada pela imersão prolongada em campo, pela observação participante, pela realização de oficinas (inclusive com uso da fotografia) e por entrevistas com jovens apenados da unidade. Tal opção metodológica dialoga com a tradição etnográfica clássica (Hammersley; Atkinson, 2007; Emerson; Fretz; Shaw,

2011), que valoriza a observação participante e a produção compartilhada de significados, bem como com a fotografia enquanto técnica de eliciação (Pink, 2013).

O estudo estabelece ainda um diálogo crítico com os pressupostos do modelo APAC e com os documentos institucionais que o fundamentam (Fbac, 2021). O foco do presente artigo consiste em propor uma releitura crítica desse material empírico, utilizando como lente teórica a obra de Michel Foucault, particularmente seus estudos sobre as instituições disciplinares, a constituição histórica da prisão moderna, as formas de controle do corpo e da alma e os modos de subjetivação (Foucault, 2006; 2021). A perspectiva foucaultiana mostra-se especialmente profícua para compreender as dinâmicas de poder que operam de maneira difusa e capilar nas instituições ditas “humanizadas”. Essa leitura aproxima-se também da noção de “instituição total” desenvolvida por Goffman (2010), das atualizações propostas por Deleuze (1992) acerca das “sociedades de controle” e das reflexões de Agamben (2009) sobre os dispositivos.

Incorpora-se, igualmente, a sociologia da religião como campo analítico, com destaque para as contribuições de Donizete Rodrigues (2003; 2010), que analisa os usos sociais da fé e seus deslocamentos entre a esfera da crença pessoal e os dispositivos de dominação institucional. Nessa direção, Weber (2004) e Durkheim (1996) oferecem o referencial clássico sobre a relação entre religião, conduta e coesão social, enquanto Talal Asad (2003) demonstra que a laicidade moderna não se configura como ausência de religião, mas como um arranjo normativo que estabelece fronteiras e interdições.

No que se refere ao recorte analítico, o artigo concentra-se nos aspectos da religiosidade institucionalizada nas APACs e nos impactos que essa centralidade religiosa produz na constituição dos sujeitos privados de liberdade, sobretudo jovens. A investigação problematiza o fato de que o acesso ao lazer, às atividades educativas e ao próprio reconhecimento moral do sujeito enquanto “recuperando” encontra-se, em muitos casos, condicionado à adesão, ainda que aparente, à fé cristã majoritária na unidade. Essa dimensão revela-se particularmente significativa quando confrontada com o marco legal brasileiro, que assegura tanto a liberdade religiosa (Brasil, 1988) quanto a assistência espiritual nas prisões (Brasil, 1984), sem, contudo, autorizar a confessionalização de direitos.

A análise dos dados empíricos evidencia que, mais do que se constituírem como espaços de pluralidade ou liberdade religiosa, as APACs operam segundo uma lógica confessional que associa espiritualidade à disciplina e ao mérito, obscurecendo o direito à laicidade e à diversidade de crenças, conforme previsto na Constituição Federal. Esse cenário articula-se também ao campo do lazer. Autores clássicos como Dumazedier (1976), Huizinga (2001) e Elias e Dunning (1992) compreendem o lazer como espaço de produção de sentidos culturais e identitários, enquanto autores brasileiros, como Marcellino (2007) e Gomes (2004), o situam como dimensão formativa, em diálogo com a perspectiva freireana de educação como prática de liberdade (Freire, 1987). No entanto, quando mediado por critérios religiosos, o lazer tende a perder sua potência emancipatória, convertendo-se em tecnologia de governança moral.

A opção por uma leitura crítica e situada ancora-se, portanto, no compromisso com uma educação social orientada pela emancipação e pela pluralidade, e não pela normatização moralizante dos sujeitos aprisionados. Desse modo, o artigo procura, por um lado, dar visibilidade aos sentidos produzidos pelos jovens acerca de sua vivência religiosa no cárcere e, por outro, desvelar os dispositivos de poder que operam no interior daquilo que, à primeira vista, se apresenta como espiritualidade e cuidado.

Do suplício à disciplina: o nascimento da prisão moderna segundo Foucault

O nascimento da prisão moderna está ligado à transformação das formas de punição no interior das sociedades ocidentais entre os séculos XVII e XIX. Essa transição é magistralmente analisada por Michel Foucault em sua obra *Vigiar e Punir* (1975), onde o autor propõe uma genealogia do poder punitivo que vai do suplício público à disciplina institucionalizada. A pena deixa de ser um espetáculo de sofrimento físico e passa a ser um mecanismo invisível de controle e correção do indivíduo. A mudança reflete uma nova economia do poder, mais eficaz e penetrante, que busca não mais destruir o corpo do condenado, mas discipliná-lo, regulá-lo e normatizá-lo.

Foucault descreve essa mutação a partir de dois marcos simbólicos: de um lado, a execução pública de Damien, em 1757, repleta de violência ritualizada; de outro, o regulamento para uma casa de correção cerca de oitenta anos depois, onde cada detalhe do cotidiano é meticulosamente organizado. A punição, que antes era dirigida ao corpo como espaço do castigo, agora é endereçada à alma, à conduta, ao comportamento. A prisão surge como forma paradigmática dessa nova tecnologia de poder disciplinar, cujo objetivo é produzir corpos dóceis e úteis, como destaca o autor: "o corpo torna-se uma força produtiva só quando é, ao mesmo tempo, um corpo dócil" (FOUCAULT, 1975, p. 126).

A prisão moderna, então, não é apenas uma mudança arquitetônica ou institucional. Ela expressa uma transformação na racionalidade punitiva. O castigo deixa de ser arbitrário e espetacular para se tornar metódico, calculado, internalizado. A vigilância, a organização do tempo, a separação dos indivíduos e o registro constante de seus comportamentos são elementos essenciais do dispositivo prisional. Nesse sentido, o panóptico, figura desenvolvida por Jeremy Bentham e retomada por Foucault, representa não apenas uma arquitetura, mas um princípio geral de visibilidade controlada que atravessa diversas instituições modernas, da escola ao quartel, do hospital à fábrica.

A análise de Foucault revela que a prisão é o ponto de culminância de uma série de mecanismos de poder que se espalham por todo o corpo social. Ela é, assim, menos uma anomalia e mais um espelho da racionalidade disciplinar que caracteriza a modernidade. Como o autor afirma: "A prisão é o corolário da ordem judicial, mas também o ponto de articulação de todas as técnicas disciplinares" (Foucault, 1975, p. 303).

Essa perspectiva é fundamental para compreender os desdobramentos contemporâneos da prisão, inclusive aqueles que se apresentam como alternativas humanizadas, como é o caso do método APAC. O que está em jogo, muitas vezes, não é a superação do modelo disciplinar, mas sua reconfiguração sob outras roupagens. Como argumenta Walesson Gomes da Silva (2018), o controle apaqueano não se estrutura pela violência física, mas por uma vigilância simbólica que se manifesta em práticas religiosas, regras de conduta e acesso condicionado a direitos como o lazer.

Portanto, compreender a genealogia da prisão moderna é essencial para identificar as permanências e deslocamentos das formas de punição em modelos como o da APAC, cuja proposta de ressocialização deve ser analisada à luz dos dispositivos disciplinares que ainda operam, mesmo que sob o discurso da humanização.

As APACs como modelo alternativo

As APACs surgiram na década de 1970, a partir da atuação da Pastoral Carcerária em São José dos Campos, SP, sob a liderança de Mário Ottoni. Seu método é baseado em 12 pilares, entre os quais se destacam o trabalho, a religião, a participação da comunidade, a valorização humana e o mérito. A religião ocupa lugar central: três dos doze pilares remetem a ela diretamente, e o cotidiano dos apenados é

atravessado por práticas religiosas (orações diárias, cultos, seminários espirituais, entre outros).

Conforme Silva (2018), o não comparecimento a atividades religiosas pode resultar na perda do direito ao lazer. Assim, a religião passa a operar como critério de acesso a outros direitos, convertendo-se em instrumento de controle disciplinar, o que aproxima seu funcionamento do que Foucault (1975) descreveu sobre as prisões modernas: a criação de um "espaço panóptico" de vigia e normalização de condutas.

A religião para além do espiritual

A análise das práticas religiosas no sistema prisional brasileiro, em especial nas APACs (Associações de Proteção e Assistência aos Condenados), exige uma ampliação do olhar habitual que concebe a religião apenas como experiência íntima, subjetiva, ou como fenômeno meramente espiritual. Tal perspectiva reduz a complexidade do fenômeno religioso, desconsiderando sua dimensão política, social e sobretudo sua função estratégica dentro dos mecanismos de poder e controle social. Esta seção inicial pretende estabelecer as bases para compreender a religião como um dispositivo de poder, inspirado fundamentalmente no pensamento de Michel Foucault, e situar o papel que essa religiosidade institucionalizada exerce no cotidiano das APACs.

Ao longo dos últimos séculos, a transição do poder soberano para o poder disciplinar alterou radicalmente a forma como o controle social é exercido. A partir do século XVIII, segundo Foucault (1975), a atenção do poder deixa de incidir exclusivamente sobre o corpo físico, passível de punições espetaculares e públicas, e volta-se para os comportamentos, as rotinas, o controle do tempo e o condicionamento dos pensamentos. A disciplina não se restringe a um mecanismo de repressão; ela é também produtora de subjetividades, uma tecnologia que produz sujeitos obedientes e autocontrolados.

Neste contexto, a religião emerge como um dispositivo (*dispositif*), isto é, uma rede complexa de discursos, normas, práticas e instituições que articulam saberes e tecnologias visando moldar a conduta e a interioridade dos indivíduos. Essa definição segue a formulação de Foucault sobre dispositivos como configurações heterogêneas que respondem a uma estratégia de poder (Foucault, 1980). Assim, a religião não pode ser compreendida como mera manifestação de fé ou experiência transcendental, mas como um elemento central no regime disciplinar que regula a vida prisional.

Nas APACs, essa dimensão da religião como tecnologia de poder é explicitada nas práticas institucionais que regulam o tempo, o espaço, os comportamentos e as relações sociais dos presos. A rotina religiosa é programada e monitorada, e seu conteúdo é fortemente impregnado pelas tradições cristãs – em sua forma católica ou evangélica – predominantes na cultura brasileira. Essa configuração implica uma normatização religiosa que guia a produção de subjetividades conformes ao ideal de ressocialização adotado pela metodologia APAC, uma ressocialização orientada pela moralidade religiosa.

A partir da análise teórica foucaultiana e das evidências empíricas obtidas na pesquisa, este capítulo pretende demonstrar como a religião, longe de ser um espaço neutro ou de pura espiritualidade, atua como um potente dispositivo de poder e governo das almas no contexto prisional, contribuindo para a conformação de sujeitos dóceis, autocontrolados e produtivos para o sistema penal. A crítica à “religiosidade funcional”, apresentada por Donizete Rodrigues (2006), que alerta para os perigos da instrumentalização da religião como mero mecanismo de controle social, será um eixo importante para problematizar as limitações e tensões desse modelo.

Por fim, também discutiremos as consequências dessa institucionalização da religiosidade para a vida dos presos, evidenciando o risco da sobreposição do discurso religioso a outras dimensões da existência prisional, como a educação, o lazer e o desenvolvimento integral do sujeito.

O conceito foucaultiano de dispositivo e o papel da religião no exercício do poder disciplinar

Michel Foucault, ao longo de suas obras, especialmente em *Vigiar e Punir* (1975) e *Microfísica do Poder* (1982), desenvolveu a noção de dispositivo (*dispositif*) para designar o conjunto heterogêneo de elementos; discursos, instituições, práticas, saberes, leis, arquiteturas; que articulam um sistema de poder com o objetivo de moldar comportamentos e subjetividades. O dispositivo não é uma estrutura rígida ou monolítica, mas sim uma rede dinâmica que se adapta e reconfigura para exercer controle social eficaz, muitas vezes de modo invisível e internalizado.

No âmbito do sistema prisional, e particularmente nas APACs, a religião assume a configuração de dispositivo na medida em que não apenas acompanha os processos de punição e ressocialização, mas também atua como tecnologia governamental. Ela se insere como um meio eficaz para a produção de corpos dóceis, cujas condutas são normatizadas e autocontroladas, internalizando valores e regras que sustentam a ordem prisional. A disciplina, neste sentido, deixa de ser apenas um controle externo, visível e repressivo, para se tornar um mecanismo que atravessa o sujeito e se manifesta no seu comportamento cotidiano.

A religião, como dispositivo, articula discursos normativos e simbólicos que definem o que é moralmente aceitável, produzindo um regime de verdade sobre o sujeito preso: aquele que se converte e se submete às normas religiosas é visto como "melhorado", merecedor de mais privilégios e esperança de reinserção social. Esse processo reflete diretamente a noção foucaultiana de biopoder, em que o poder atua sobre a vida, regulando corpos e populações por meio de técnicas que promovem ou restringem determinadas formas de existência.

No trabalho de Donizete Rodrigues (2006), enfatiza-se a emergência de uma "religiosidade funcional" dentro do sistema prisional, que se distancia da experiência transcendental e da autonomia espiritual para se transformar em um mecanismo de controle social e disciplina. Essa religiosidade instrumentalizada serve para legitimar a ordem prisional, criando um ambiente em que a obediência e a autocorreção são promovidas sob a égide de valores religiosos, muitas vezes cristãos. A religiosidade deixa de ser um espaço de liberdade subjetiva e se converte em uma técnica de governo das almas, conforme a expressão utilizada por Foucault em seus estudos sobre o poder pastoral.

A institucionalização da religião nas APACs exemplifica essa dinâmica. O método APAC, ao institucionalizar cultos, orações e ensinamentos religiosos como parte da rotina diária dos presos, emprega a religião como um recurso para disciplinar o tempo e os comportamentos, interferindo diretamente na construção das identidades dos indivíduos. A programação rígida e a vigilância constante sobre a participação religiosa, com punições para a ausência, demonstram como a religião é instrumentalizada para reforçar o regime disciplinar e a lógica da ressocialização segundo padrões morais e religiosos.

O gestor do método, em entrevista, alerta para um efeito colateral dessa lógica: "a religião se tornou um câncer", ao se sobrepor às outras dimensões da vida prisional, limitando a diversidade de experiências e potencialidades dos presos. Essa crítica evidencia o caráter paradoxal da religiosidade disciplinar: ao mesmo tempo em que

promove a ordem e o controle, pode restringir a autonomia e a pluralidade dos sujeitos, aprisionando-os em uma única forma de subjetivação.

Em linhas gerais, a religião nas APACs não é um fenômeno espontâneo, desvinculado dos processos de poder; ao contrário, é um dispositivo central no exercício do poder disciplinar, cuja função é modelar comportamentos e pensamentos, constituindo sujeitos que internalizam e reproduzem as normas do sistema prisional e da sociedade em geral. Essa análise permite compreender as limitações e os riscos de uma religiosidade funcional que, ao ser usada como ferramenta de controle, pode perder seu potencial emancipatório.

A institucionalização da religião nas APACs: práticas, rotinas e controle social

A metodologia das APACs representa uma proposta singular dentro do sistema prisional brasileiro, marcada por uma forte presença da dimensão religiosa em suas práticas cotidianas. Diferentemente dos presídios convencionais, onde a disciplina é majoritariamente baseada em mecanismos burocráticos e repressivos, as APACs apostam na ressocialização pautada em princípios morais e espirituais, com a religião ocupando um lugar central e institucionalizado. Este capítulo analisa, com base em dados empíricos da tese e no referencial teórico foucaultiano, como a religião se configura como dispositivo institucional que regula a vida dos presos, articulando práticas, rotinas e mecanismos de controle social.

A rotina religiosa como tecnologia de disciplina

Nas APACs, a prática religiosa não é apenas incentivada, mas formalmente programada e integrada à rotina diária dos presos. Cultos, reuniões de oração, leituras bíblicas e momentos de reflexão espiritual são distribuídos em horários fixos, passando a compor o cronograma oficial da unidade prisional. A organização dessas atividades segue um rigoroso controle, realizado tanto pelos agentes administrativos quanto por voluntários religiosos, que assumem papéis de supervisão e liderança espiritual.

Essa institucionalização cria um espaço ritualizado onde a repetição dos atos religiosos atua como mecanismo de disciplina, conforme apontado por Foucault (1975) sobre a importância da rotina e da repetição para o funcionamento do poder disciplinar. A oração em grupo, por exemplo, não se restringe a um ato de fé, mas funciona como um momento de coerção simbólica que estimula a conformidade e o autocontrole. A participação assídua é esperada e sua ausência pode acarretar sanções, como a suspensão do direito a atividades de lazer, demonstrando o caráter punitivo e coercitivo da religiosidade institucional.

Conteúdo religioso e hegemonia cristã

A predominância do cristianismo, em suas vertentes católica e evangélica, nas práticas religiosas das APACs reflete a hegemonia religiosa brasileira e é reproduzida no interior do sistema prisional. O conteúdo das mensagens religiosas privilegia a moral cristã, centrada em valores como arrependimento, perdão, humildade e submissão à autoridade divina. Essas temáticas são constantemente reforçadas nas pregações e nas leituras bíblicas, configurando um regime normativo que orienta a conduta dos presos.

Esse regime moral não é neutro; ao normatizar o comportamento e a subjetividade dos presos, ele reforça padrões que, muitas vezes, reproduzem relações de poder presentes na sociedade externa, incluindo a valorização da obediência e da disciplina como virtudes essenciais. A religião institucionalizada, dessa forma, não se limita a promover a espiritualidade, mas exerce função governamental, orientando e

disciplinando os corpos e as mentes conforme os interesses do sistema prisional e do modelo APAC.

Monitoramento, controle e punição na esfera religiosa

A monitorização da participação religiosa nas APACs é um aspecto central para a manutenção do dispositivo religioso enquanto tecnologia de poder. A presença nas atividades religiosas é registrada e avaliada, e a não participação pode ser interpretada como indisciplina ou resistência ao processo de ressocialização, gerando consequências administrativas e disciplinares.

Essa vigilância constante cria um ambiente de controle interno, onde o preso é induzido a autocensurar seus comportamentos e atitudes para evitar punições, internalizando as normas religiosas como parte de sua própria conduta. O dispositivo religioso, assim, opera não apenas na esfera externa do controle institucional, mas penetra a subjetividade do preso, promovendo o que Foucault denominaria uma “tecnologia do eu”, na qual o sujeito se constitui a partir da normatização e do autocuidado religioso.

Relações de poder e a crítica à "religiosidade funcional"

Apesar dos objetivos declarados de ressocialização e recuperação humana, a sobreposição da religiosidade às demais dimensões da vida prisional suscita críticas importantes. Conforme relato do gestor do método APAC, a religião em algumas unidades “se tornou um câncer”, pela sua capacidade de monopolizar a experiência dos presos e limitar outras formas de expressão, aprendizagem e lazer.

Donizete Rodrigues (2006) alerta para os riscos da "religiosidade funcional", quando a fé é instrumentalizada para reproduzir um sistema de controle social, esvaziando seu potencial emancipatório. Essa crítica aponta para um impasse fundamental: a religião pode ser um espaço de liberdade e transcendência, mas, quando institucionalizada e rigidamente controlada, torna-se uma ferramenta que legitima e reforça as estruturas de poder e dominação.

Nas APACs, essa tensão se manifesta na ambiguidade entre a oferta de um caminho espiritual como alternativa à violência e exclusão e a utilização da fé como meio de condicionar comportamentos, suprimindo a diversidade e autonomia dos presos.

Religião, poder e subjetividade: a construção do sujeito obediente e autocontrolado

A análise foucaultiana do poder revela que a eficácia do poder disciplinar reside na sua capacidade de penetrar a subjetividade, fazendo com que os indivíduos não apenas sejam controlados externamente, mas também se autocensurem e se governem segundo as normas instituídas. Neste contexto, a religião institucionalizada nas APACs assume um papel fundamental na construção do sujeito obediente e autocontrolado, atuando como dispositivo de subjetivação que modela comportamentos, emoções e pensamentos.

A subjetivação religiosa como técnica de poder

Conforme apontado por Foucault (1982), o poder pastoral tem uma dimensão singular, pois não se limita a punir ou vigiar, mas se dedica ao cuidado das almas. Esse modelo de poder se manifesta nas APACs por meio da religiosidade institucional, que se configura como técnica de subjetivação na qual o preso é induzido a internalizar

valores religiosos, como o arrependimento, a humildade e a obediência, incorporando-os como princípios orientadores de sua conduta.

Essa subjetivação religiosa vai além da simples participação em práticas ritualísticas; ela implica um processo pelo qual o sujeito passa a assumir para si mesmo os mandamentos morais e espirituais, exercendo um controle interiorizado que, segundo Foucault, caracteriza a disciplinaridade. O preso deixa de ser apenas um corpo submetido a regras externas para tornar-se um agente de seu próprio controle, regulando seu comportamento conforme as normas religiosas.

Obediência e autocontrole: a espiritualidade governada

A espiritualidade nas APACs é instrumentalizada para promover um tipo específico de obediência, que se manifesta tanto no respeito às normas institucionais quanto na aceitação das condições do encarceramento. A doutrina cristã, predominante no sistema, enfatiza a resignação e o perdão, valores que contribuem para a manutenção da ordem ao desestimular atitudes de contestação ou rebeldia.

Este processo está em consonância com a análise de Donizete Rodrigues (2006), que observa que a "religiosidade funcional" em ambientes prisionais atua para conformar os sujeitos à disciplina social, limitando sua capacidade de resistência e transformação. Assim, a espiritualidade se converte em um instrumento que legitima a ordem penitenciária e reforça as relações assimétricas de poder.

A produção de sujeitos “melhorados” e a narrativa da redenção

Nas APACs, a religiosidade institucional é frequentemente associada à ideia de transformação moral e espiritual, que se traduz na construção do sujeito “melhorado”, redimido pelo arrependimento e pela adesão aos preceitos religiosos. Essa narrativa tem função estratégica dentro do regime disciplinar, pois incentiva a cooperação dos presos e a adesão ao projeto de ressocialização, ao oferecer uma identidade positiva e um sentido de esperança.

Porém, essa produção de subjetividade redentora está permeada por tensões e exclusões. Aqueles que não se enquadram no modelo religioso dominante ou que resistem à sua imposição são vistos como “problemáticos” ou “não recuperáveis”, o que pode justificar práticas disciplinares mais rígidas. Isso reforça a lógica de exclusão e seleção, característica dos regimes disciplinares modernos.

Implicações para a autonomia e a diversidade subjetiva

Embora a religião institucionalizada nas APACs promova um regime de poder eficaz, sua imposição acarreta limitações significativas para a autonomia dos sujeitos encarcerados. A uniformização das experiências religiosas e morais reduz a pluralidade das formas de subjetivação e obscurece possibilidades de resistência e construção de outras identidades.

A crítica do gestor do método APAC, que qualifica a religião institucional como um “câncer”, indica justamente esse efeito deletério sobre a diversidade e o potencial emancipatório dos presos. O desafio, portanto, reside em repensar a função da religião no contexto prisional, buscando um equilíbrio que permita a expressão da espiritualidade enquanto espaço de liberdade subjetiva e, ao mesmo tempo, reconheça seus riscos como dispositivo de controle.

Tensões e resistências à religião institucionalizada nas APACs: dinâmicas de conflito e negociação

Embora a institucionalização da religião nas APACs tenha papel central na conformação dos sujeitos e na manutenção da ordem interna, sua imposição não ocorre sem tensões e resistências. Essa dimensão contraditória da religiosidade prisional é fundamental para compreendermos as dinâmicas de poder que atravessam o espaço carcerário e os modos como os sujeitos encarcerados podem negociar, subverter ou mesmo rejeitar o dispositivo religioso que lhes é apresentado. Esta seção analisa essas disputas, articulando conceitos foucaultianos de poder, resistência e governo das almas, e dialogando com evidências empíricas da pesquisa.

Resistência subjetiva e estratégias de contestação

A resistência à religião institucionalizada nas APACs manifesta-se em múltiplas formas, que vão desde a recusa explícita em participar dos cultos e atividades religiosas até práticas mais sutis de subversão, como a crítica às mensagens pregadas, o uso de ironia ou a criação de espaços alternativos de convivência.

A partir da análise foucaultiana, a resistência não é simplesmente um rompimento frontal com o poder, mas pode ser entendida como uma prática que coexiste com as relações de dominação, configurando um jogo complexo entre sujeição e autonomia. Alguns presos, por exemplo, adotam uma postura de “compliance tático” — participam das práticas religiosas por interesse pragmático, para evitar sanções ou conquistar benefícios, ao mesmo tempo em que mantêm internamente uma postura crítica ou distante.

Negociação do espaço religioso: práticas alternativas e hibridismos

Nas APACs, não raro surgem expressões religiosas e espirituais que escapam ao controle institucional, revelando a pluralidade das subjetividades e crenças dos presos. Esses hibridismos religiosos, como a mistura de práticas cristãs com elementos de religiões afro-brasileiras, espiritismo ou mesmo crenças populares, indicam a tentativa dos sujeitos de resgatar formas próprias de sentido e resistência.

Essas práticas, embora nem sempre formalmente reconhecidas, funcionam como espaços de contestação simbólica e social, desafiando a hegemonia do dispositivo cristão dominante. A convivência e o diálogo entre diferentes expressões religiosas, quando permitidos, abrem possibilidades para a construção de subjetividades mais complexas e menos submetidas ao controle disciplinar.

Tensões institucionais e conflitos internos

A imposição da religiosidade institucionalizada não é isenta de conflitos também do ponto de vista institucional. Entre agentes penitenciários, voluntários religiosos e gestores, frequentemente emergem disputas sobre o papel e a forma da prática religiosa. Algumas vozes críticas apontam para o excesso de dogmatismo, a exclusão de crenças minoritárias e o uso da religião como forma de legitimação de um regime autoritário.

Essas tensões se refletem na gestão cotidiana das APACs, com episódios de contestação por parte de presos e funcionários que denunciam a rigidez e o caráter punitivo da disciplina religiosa. A percepção do gestor do método APAC, que classificou a religião institucional como “um câncer”, ilustra o desgaste que essa hegemonia pode causar na dinâmica interna da unidade, abrindo espaço para repensar práticas e buscar maior pluralidade.

Oportunidades para reconfigurar a religiosidade prisional

A partir dessas tensões e resistências, surgem possibilidades de reconfiguração do papel da religião nas APACs, visando superar seu uso como mero instrumento disciplinar. Um olhar atento às demandas dos presos por autonomia espiritual, às expressões religiosas plurais e ao diálogo inter-religioso pode contribuir para uma religiosidade mais inclusiva e menos coercitiva.

Essa reconfiguração implicaria reconhecer a dimensão ética e política da religião, promovendo seu potencial transformador e emancipatório, e não apenas sua função reguladora de condutas. Para tanto, seria necessário um movimento institucional que valorize a diversidade religiosa, respeite a liberdade de crença e repense os mecanismos de controle associados às práticas espirituais.

A espiritualidade e o governo das almas: uma governamentalidade ampliada

A análise da religião nas APACs deve ser situada no quadro conceitual da governamentalidade foucaultiana, que transcende as formas tradicionais de poder centradas no corpo e na lei, para abarcar um conjunto complexo de técnicas, práticas e saberes orientados à condução do comportamento humano em suas múltiplas dimensões — corporais, mentais, morais e espirituais.

Governamentalidade e o cuidado das almas

Michel Foucault, especialmente em suas aulas no Collège de France, desenvolveu o conceito de “governo das almas” (*gouvernement des âmes*), que remete a um modo específico de exercício do poder pastoral, originado nas práticas da Igreja e posteriormente secularizado em outras formas de controle social (Foucault, 2004). Esse governo não se limita a disciplinar os corpos, mas visa dirigir consciências, afetos, crenças e desejos, instaurando uma relação de cuidado e vigilância íntima, capaz de moldar subjetividades segundo uma moralidade instituída.

Nas APACs, a religião institucionalizada funciona exatamente como um dispositivo dessa governamentalidade ampliada. A prática religiosa deixa de ser um mero espaço de fé ou experiência transcendente e converte-se em uma tecnologia de poder que intervém na intimidade do sujeito encarcerado, promovendo a internalização de normas e valores morais que orientam sua conduta não apenas no âmbito externo, mas sobretudo no campo interior das crenças e emoções.

Produção do “ideal moral” e regulação dos afetos

O governo das almas nas APACs implica a construção de um “ideal moral” que orienta os presos a perseguir um modelo específico de subjetividade, marcada pela virtude, pela humildade, pelo arrependimento e pelo autocontrole. Este ideal não é meramente normativo, mas afetivo, uma vez que regula não apenas ações, mas também desejos e emoções, buscando converter sentimentos como culpa e esperança em mecanismos de auto-regulação.

A espiritualidade governamental, assim, trabalha sobre a subjetividade para criar um vínculo moral e emocional entre o sujeito e as normas institucionais. Ao fazê-lo, amplia o alcance do poder disciplinar, que deixa de ser apenas externo e visível, para se tornar um poder interiorizado, que atua no silêncio da consciência e dos afetos.

A ilusão da liberdade e o exercício voluntário da sujeição

Um aspecto crucial da governamentalidade ampliada é a forma como o poder se apresenta como voluntário, uma ilusão que faz com que o sujeito acredite ser livre ao escolher obedecer. Na instituição APAC, a religiosidade institucionalizada produz

esse efeito ao encorajar o preso a assumir para si mesmo os valores e práticas religiosas, promovendo uma autogovernança que esconde as relações de poder que a sustentam.

Esse fenômeno é central para a manutenção do controle, pois, conforme Foucault (1982), o poder é mais eficaz quando não precisa ser imposto coercitivamente, mas quando o indivíduo se torna seu próprio vigilante e executor das normas. A espiritualidade, ao governar as almas, cria um sujeito autocontrolado, que não espera a punição externa para agir conforme o “ideal moral” institucional.

Implicações para a crítica do sistema prisional e perspectivas de transformação

Ao conceber a religião nas APACs como parte dessa governamentalidade ampliada, compreendemos melhor os mecanismos sutis e profundos de controle social que se operam no sistema prisional, que vão além das grades e das sanções formais. Essa compreensão exige uma crítica que não se limite à denúncia da repressão visível, mas que também se volte para as práticas e discursos que legitimam e reproduzem o poder através da subjetivação.

Por outro lado, essa análise abre espaço para pensar alternativas que possam romper com essa lógica de controle, valorizando formas de espiritualidade e religiosidade que respeitem a diversidade e a autonomia dos sujeitos, e que possam contribuir para processos de emancipação e transformação pessoal e social.

Desafios para uma religiosidade crítica e emancipatória nas prisões

A partir da análise detalhada das práticas religiosas nas APACs, torna-se evidente que a religião não se configura meramente como um fenômeno espiritual ou uma esfera isolada da experiência humana, mas sim como um dispositivo complexo de poder, inserido na malha disciplinar e na governamentalidade que orientam o cotidiano prisional. A institucionalização da religiosidade nas APACs é marcada por rotinas rígidas, imposição de conteúdos predominantemente cristãos e monitoramento constante. Funciona como uma tecnologia de poder que aparentemente produz sujeitos conformados, autocontrolados e alinhados às normas do sistema penal.

Tal conformação dos sujeitos, longe de ser fruto da simples fé, é resultado de uma condução moral e espiritual que se assemelha às práticas de governo das almas descritas por Foucault (1982; 2004), nas quais a interiorização do poder é favorecida pela aparente liberdade de adesão voluntária às práticas religiosas. Nesse sentido, a espiritualidade institucionalizada atua não apenas na superfície dos corpos, mas no âmago das subjetividades, regulando desejos, emoções e pensamentos, e criando um sujeito que assume como próprios os valores que lhe são impostos.

Entretanto, como aponta Silva (2018), existe um risco claro de que essa “religiosidade funcional” se transforme em mero instrumento de controle social, obscurecendo outras dimensões essenciais para a reintegração e o desenvolvimento humano integral do indivíduo privado de liberdade. O relato do gestor do método, que denuncia a religião como “um câncer” quando sobreposta a demais aspectos da vida prisional, reforça esse diagnóstico crítico, evidenciando os limites dessa forma institucionalizada de espiritualidade.

Diante desse cenário, o desafio é pensar e promover práticas religiosas e espirituais que transcendam o caráter disciplinar e moralizante, e que possam efetivamente fomentar a autonomia, a resistência e a pluralidade de sentidos no espaço prisional. Isso implica não apenas ampliar a diversidade religiosa e cultural, mas também repensar a relação entre poder e subjetividade, favorecendo espaços de experiência transcendente que respeitem a diversidade e promovam a humanização e a emancipação dos sujeitos encarcerados.

Considerações finais

As APACs surgem no discurso público e acadêmico como uma alternativa ao sistema prisional tradicional, anunciando-se com valores de humanização, autogestão e valorização da dignidade humana. No entanto, ao aprofundarmos a análise sob a luz dos conceitos foucaultianos de poder, disciplina e governamentalidade, e das contribuições da sociologia da religião, podemos perceber que a religião institucionalizada dentro dessas unidades não é um espaço livre de influências ou neutro em termos de poder.

Ao contrário, a religiosidade institucionalizada funciona como um dispositivo disciplinar integrado a uma tecnologia de poder mais ampla, que regula e controla não apenas os corpos, mas as consciências e subjetividades dos apenados. A espiritualidade que atravessa o cotidiano das APACs com suas regras, obrigações e punições perde, nesse processo, sua potência emancipatória para se converter em ferramenta de moralização e conformismo.

Essa contradição é expressa de forma contundente na análise de Silva (2018), que aponta como a prática religiosa nas APACs, longe de conduzir à transcendência, reforça o controle dos corpos e das almas sob o disfarce da liberdade e da fé. Tal constatação desafia as narrativas oficiais que pintam as APACs como espaços de verdadeira liberdade e transformação, revelando a necessidade de um olhar crítico sobre as relações de poder embutidas nas práticas religiosas e espirituais presentes no sistema prisional.

Além disso, a ausência de pluralismo religioso e a predominância das religiões cristãs, sobretudo católicas e evangélicas, reforçam uma hegemonia cultural que exclui ou silencia outras tradições religiosas, como as religiões afro-brasileiras, e, por consequência, limitam as possibilidades de uma experiência religiosa mais democrática e inclusiva no ambiente prisional.

Por fim, o desafio para a pesquisa, para as políticas públicas e para as instituições que atuam nas APACs é construir uma religiosidade crítica e emancipatória que reconheça e respeite a diversidade religiosa, que contribua para o desenvolvimento integral do sujeito e que rompa com a função de controle social que atualmente predomina, abrindo espaço para a subjetivação plural e para práticas que promovam a verdadeira humanização.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? Lisboa: Relógio D'Água, 2009.
- ASAD, Talal. Formations of the secular: Christianity, Islam, modernity. Stanford: Stanford University Press, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jul. 1984.
- DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: _____. Conversações (1972-1990). Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 219-226.

- DUMAZEDIER, Joffre. Lazer e cultura popular. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- DURKHEIM, Émile. As formas elementares da vida religiosa. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. A busca da excitação. Lisboa: Difel, 1992.
- EMERSON, Robert M.; FRETZ, Rachel I.; SHAW, Linda L. Writing ethnographic fieldnotes. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 2011.
- FBAC – FRATERNIDADE BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA AOS CONDENADOS. O método APAC e seus 12 elementos fundamentais. Itaúna: FBAC, 2021.
- FOUCAULT, Michel. A hermenêutica do sujeito. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 48. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOFFMAN, Erving. Manicômios, prisões e conventos. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- GOMES, Christianne Luce. Lazer e sociedade: subsídios para um debate contemporâneo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. Ethnography: principles in practice. 3. ed. London: Routledge, 2007.
- HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer e educação. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- PINK, Sarah. Doing visual ethnography. 3. ed. London: Sage, 2013.
- RODRIGUES, Donizete (org.), Em nome de Deus: a religião na sociedade contemporânea, Revista Crítica de Ciências Sociais [Online], 69 | 2004.
- RODRIGUES, Donizete. Religião, migração e identidade: entre a aldeia e a cidade. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2010.
- RODRIGUES, Donizete. Sociologia da religião: ensaios teóricos e etnográficos. Porto: Afrontamento, 2003.
- SILVA, Walesson Gomes da. Educação social e sistema prisional: o lazer entrelaçado às práticas religiosas de jovens encarcerados em uma unidade prisional da APAC. 2018.

Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

WEBER, Max. A ética protestante e o “espírito” do capitalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

TRABALHO E EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SIGNIFICADOS DO ENSINO DE HISTÓRIA EM UMA ESCOLA DA PERIFERIA

Leonardo Sousa Lopes (UFMG)
Walesson Gomes da Silva (UFMG)

Introdução

O presente artigo resulta de uma pesquisa de mestrado que investigou os significados atribuídos à disciplina de História por estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública localizada na periferia de Belo Horizonte/MG. A escolha da EJA como campo empírico da investigação fundamenta-se no reconhecimento de que essa modalidade educacional é constituída por sujeitos cujas trajetórias escolares foram historicamente marcadas por interrupções, em grande medida decorrentes da inserção precoce no mundo do trabalho, de responsabilidades familiares e de processos estruturais de exclusão social.

No contexto da EJA, os estudantes apresentam percursos formativos atravessados por experiências laborais intensas, precarização das condições de vida e acesso desigual aos direitos sociais. Tais experiências incidem diretamente sobre as formas de relação estabelecidas com a escola, com o conhecimento e, de modo particular, com o ensino de História. Diante desse cenário, a pesquisa que origina este artigo orientou-se pelas seguintes questões centrais: quais significados os estudantes da EJA atribuem à disciplina de História? De que maneira suas experiências de vida — especialmente aquelas relacionadas ao trabalho, à família e às desigualdades sociais — atravessam a relação com o conhecimento histórico? Em que medida o ensino de História pode contribuir para processos de conscientização, emancipação e fortalecimento da cidadania no âmbito da EJA?

A investigação insere-se em uma perspectiva sócio-histórico-cultural, compreendendo os sujeitos da EJA como produtos e produtores da história, constituídos nas relações sociais e nas condições materiais concretas de existência. Ancorada nos aportes teóricos de Freire (1996; 2002), Arroyo (2005; 2009) e Vigotsky (2001), parte-se do pressuposto de que a relação dos educandos com o conhecimento histórico não se constrói de forma neutra ou abstrata, mas é mediada por experiências concretas de trabalho, exclusão, pertencimento e luta por reconhecimento. Nessa perspectiva, o ensino de História, quando articulado às vivências dos estudantes, pode constituir-se como espaço privilegiado de leitura crítica do mundo, favorecendo a construção da consciência histórica e a ressignificação das trajetórias pessoais e coletivas.

O conceito de consciência histórica, conforme desenvolvido por Rüsen (2001), ocupa lugar central na análise, na medida em que possibilita compreender como os sujeitos atribuem sentido ao passado para interpretar o presente e projetar expectativas de futuro. No contexto da EJA, essa consciência histórica é fortemente atravessada pelas experiências de trabalho, que incidem sobre as formas de percepção do tempo histórico, da escolarização e do próprio lugar dos educandos na sociedade. Assim, o ensino de História pode assumir papel relevante ao possibilitar que os estudantes reconheçam suas trajetórias individuais como parte de processos históricos mais amplos, relacionados às desigualdades sociais, às lutas trabalhistas e à construção dos direitos sociais.

O trabalho emerge, portanto, como categoria analítica central para a compreensão das trajetórias dos sujeitos da EJA e dos significados atribuídos à disciplina de História. A pesquisa evidenciou que a inserção precoce no mundo do trabalho não apenas contribuiu para a interrupção de percursos escolares, mas também

produziu marcas profundas nas formas de compreender a escola, o saber histórico e o tempo social. Conforme apontam Arroyo (2005; 2009) e Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), a experiência laboral atravessa identidades, expectativas e sentidos atribuídos à escolarização, configurando uma relação com o saber mediada pela sobrevivência, pela responsabilidade familiar e pelas desigualdades estruturais.

Dialogando com Charlot (1996), compreende-se que a relação dos estudantes da EJA com o conhecimento histórico é indissociável das condições materiais de existência. O trabalho, longe de se constituir apenas como tema curricular, configura-se como experiência estruturante da vida social e da consciência histórica desses sujeitos, influenciando suas leituras do passado e suas projeções de futuro. Nessa direção, o ensino de História na EJA precisa reconhecer o trabalho como princípio educativo e como mediação fundamental para a construção de aprendizagens significativas, críticas e socialmente referenciadas.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, este estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa, por compreender que os sentidos atribuídos pelos sujeitos da EJA à escola e ao conhecimento histórico não podem ser apreendidos por meio de abordagens quantitativas, mas exigem a escuta atenta de suas narrativas, memórias e experiências. As entrevistas semiestruturadas constituíram o principal instrumento de produção dos dados, sendo compreendidas como espaços de diálogo e mediação, conforme orienta Manzini (2008). Ao mobilizar contribuições da História Oral (Ferreira; Amado, 1996), as narrativas dos estudantes foram tratadas não apenas como fontes de informação, mas como construções de sentido que articulam memória, identidade e consciência histórica.

Por fim, reconhece-se que a pesquisa que fundamenta este artigo assume um posicionamento ético-político explícito, ao compreender a produção do conhecimento como prática situada e comprometida com a realidade dos sujeitos investigados. Tal perspectiva dialoga com Freire (1996; 2002), ao afirmar a pesquisa em educação como prática ética, dialógica e comprometida com o respeito aos saberes dos educandos e com a construção coletiva do conhecimento.

Educação, trabalho e EJA: fundamentos teórico-conceituais

A relação entre educação e trabalho constitui um eixo estruturante da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, configurando-se como elemento central para a compreensão das trajetórias dos sujeitos que compõem essa modalidade de ensino. Historicamente, a EJA consolidou-se como resposta às demandas de indivíduos que tiveram o direito à escolarização negado ou interrompido, em grande medida em função da inserção precoce no mundo do trabalho, frequentemente associada a contextos de pobreza, desigualdade social e responsabilização familiar desde a infância ou adolescência.

Nessa perspectiva, o trabalho não pode ser compreendido apenas como dimensão econômica ou fator externo ao processo educativo. À luz do referencial freireano que orienta esta análise, o trabalho é entendido como espaço de produção de saberes, identidades e significados, constituindo-se como experiência formadora e mediadora das relações dos sujeitos com o conhecimento e com o mundo social (FREIRE, 1996; 2002). Os estudantes da EJA trazem consigo um conjunto de conhecimentos construídos nas experiências laborais, familiares e comunitárias, os quais, historicamente, foram desconsiderados ou deslegitimados pelo currículo escolar tradicional. Reconhecer e valorizar esses saberes configura condição fundamental para a construção de práticas educativas mais democráticas e socialmente referenciadas.

A educação é compreendida, portanto, como prática social e política, indissociável das condições históricas concretas em que se realiza. No contexto da EJA,

essa compreensão implica reconhecer que os processos de escolarização estão profundamente atravessados pelas desigualdades estruturais que incidem sobre a vida dos educandos. O ensino de História, nesse cenário, pode assumir papel estratégico ao possibilitar aos estudantes a compreensão das condições históricas que produziram suas trajetórias de exclusão, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica e a ampliação das possibilidades de leitura do presente.

Ao articular educação, trabalho e ensino de História, torna-se possível compreender que o conhecimento histórico não se limita à transmissão de conteúdos sobre o passado, mas se constitui como instrumento de interpretação da realidade social. Ao historicizar as relações de trabalho, as desigualdades sociais e os processos de luta por direitos, o ensino de História pode contribuir para que os estudantes da EJA reconheçam a si mesmos como sujeitos históricos, inseridos em processos sociais mais amplos, e não apenas como indivíduos marcados por trajetórias de fracasso escolar.

Nesse debate, dialoga-se também com autores que problematizam a relação entre História e memória. A memória, embora constitua matéria-prima fundamental do trabalho historiográfico, não se confunde com a História enquanto conhecimento científico. Conforme assinala Le Goff (1996), a História opera um trabalho de problematização, contextualização e historicização das experiências humanas, permitindo que os sujeitos atribuam novos sentidos ao passado e ao presente. No âmbito da EJA, esse movimento torna-se particularmente relevante, na medida em que as memórias de trabalho, de exclusão e de resistência dos educandos podem ser mobilizadas como ponto de partida para a construção de aprendizagens históricas críticas e socialmente significativas.

O ensino de História na EJA: entre o vivido, o trabalho e o ensinado

No campo específico do ensino de História na Educação de Jovens e Adultos, um dos desafios centrais reside na necessidade de tensionar a distância historicamente construída entre o conhecimento escolar e as experiências concretas dos educandos, especialmente aquelas relacionadas ao mundo do trabalho. Conforme indicam Bittencourt (1990; 1998) e Abud (1998), o currículo de História, ao longo de sua consolidação no sistema escolar brasileiro, esteve fortemente vinculado a projetos políticos e a narrativas homogêneas, produzidas a partir de perspectivas dominantes e pouco sensíveis às trajetórias das classes trabalhadoras. Tal configuração curricular contribuiu para a construção de um ensino de História marcado pelo distanciamento em relação às experiências sociais dos sujeitos populares.

Na Educação de Jovens e Adultos, esse distanciamento tende a se intensificar, na medida em que os estudantes apresentam trajetórias de vida profundamente atravessadas pela inserção precoce no mundo do trabalho, pela interrupção da escolarização formal e por experiências persistentes de exclusão social. Nesse contexto, a escola e o conhecimento histórico, quando descolados dessas experiências, passam a ser percebidos como espaços alheios à realidade dos educandos, comprometendo os sentidos atribuídos à disciplina de História e às práticas educativas de modo mais amplo.

Os dados empíricos da pesquisa evidenciam que o trabalho ocupa lugar central nas narrativas dos estudantes da EJA, constituindo-se como elemento organizador de suas memórias, identidades e expectativas em relação à escola. As entrevistas revelam que a necessidade de trabalhar desde muito jovens foi, para muitos educandos, fator determinante para o abandono da escola regular. Em um dos relatos, um estudante afirma: “Eu saí da escola porque tinha que ajudar em casa. A História que eu aprendi foi no serviço, na luta do dia a dia”. Esse tipo de enunciação revela que o trabalho não

aparece apenas como causa da evasão escolar, mas também como experiência formadora, produtora de saberes e de leituras próprias sobre o mundo social.

Nessa perspectiva, o ensino de História na EJA pode ser compreendido como espaço de mediação entre o vivido, o trabalho e o ensinado. À luz das contribuições de Charlot (1996), entende-se que a relação dos sujeitos com o saber histórico é socialmente construída e profundamente atravessada pelas condições materiais de existência. Para os estudantes da EJA, os sentidos atribuídos à disciplina de História estão diretamente relacionados à possibilidade de compreender as próprias trajetórias de exploração, exclusão e resistência no interior das relações de trabalho. Quando o ensino desconsidera essas experiências, o conhecimento histórico tende a ser percebido como abstrato e distante; quando as reconhece, passa a adquirir relevância formativa.

As entrevistas indicam que, quando os conteúdos históricos dialogam com temas como trabalho, direitos sociais, lutas trabalhistas e desigualdades históricas, os estudantes demonstram maior envolvimento, reconhecimento e interesse pela disciplina. Uma das estudantes relatou que, ao estudar movimentos sociais e conquistas trabalhistas, passou a “entender melhor por que a vida da minha família sempre foi tão difícil”. Tais narrativas reforçam que o ensino de História pode favorecer processos de conscientização, ao permitir que os educandos articulem suas experiências individuais a processos históricos mais amplos, compreendendo-se como parte de uma história social coletiva.

Dialogando com Costa, Siman e Paulino (2005), compreende-se que a aprendizagem histórica dos sujeitos da EJA se constrói na intersecção entre o conhecimento escolar e as experiências concretas de vida, sendo atravessada por formas específicas de consciência histórica. As narrativas de trabalho, as memórias familiares e as experiências de exclusão social não constituem elementos periféricos, mas centrais para a forma como esses estudantes elaboram interpretações sobre o passado e sobre seu próprio lugar na história. Ao reconhecer o trabalho como princípio educativo, o ensino de História contribui para a valorização de saberes historicamente deslegitimados e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos educandos ao espaço escolar.

A partir das contribuições de Rüsen (2001), promover a consciência histórica na EJA implica possibilitar aos estudantes compreender o passado como referência para interpretar o presente e projetar o futuro. Nesse processo, o trabalho emerge como categoria fundamental para a leitura histórica da realidade, permitindo que os educandos se reconheçam como sujeitos históricos inseridos em relações sociais concretas. Assim, o ensino de História ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e se afirma como prática formativa comprometida com a cidadania, a justiça social e a transformação da realidade.

Por fim, ao articular o ensino de História às experiências de trabalho dos estudantes da EJA, o texto aproxima-se da perspectiva freireana de educação como prática da liberdade (FREIRE, 1996; 2002). Reconhecer os educandos como trabalhadores, portadores de saberes e produtores de cultura constitui condição essencial para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas, capazes de romper com lógicas excludentes e de afirmar a Educação de Jovens e Adultos como direito social e humano.

Trabalho experiência e consciência histórica na produção de sentidos do ensino de História na EJA

A análise das entrevistas evidencia que o trabalho não atua apenas como contexto ou condicionante externo da escolarização dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, mas se configura como categoria estruturante na produção de sentidos

atribuídos à disciplina de História. À luz da perspectiva sócio histórico cultural, compreende-se que os sujeitos da EJA são constituídos historicamente a partir de suas experiências concretas no mundo social, sendo o trabalho uma das principais mediações desse processo de constituição subjetiva, memorial e cognitiva. Estudos sobre a trajetória histórica da EJA no Brasil reforçam que essa modalidade foi estruturada como resposta às exclusões do sistema educacional formal, fortemente associadas à inserção precoce no mundo do trabalho e às desigualdades sociais persistentes (LOUREIRO; SILVA, 2025).

Os dados empíricos indicam que a inserção precoce no mundo do trabalho aparece de forma recorrente como fator determinante para a interrupção dos percursos escolares. No entanto, essa mesma experiência laboral, historicamente associada ao afastamento da escola, emerge nas narrativas como espaço de aprendizagem, produção de saberes e construção de leituras próprias sobre a sociedade. O trabalho, portanto, não se apresenta apenas como marca de exclusão, mas também como lugar de formação histórica informal, ainda que atravessado pela precarização, pela exploração e pela desigualdade. Pesquisas desenvolvidas no campo da EJA indicam que os saberes construídos fora da escola, em especial no trabalho e nas práticas culturais, desempenham papel fundamental na atribuição de sentido à escolarização, quando reconhecidos no processo educativo (LOUREIRO; SILVA, 2025a).

Esse achado desloca leituras simplificadoras que tratam o trabalho apenas como obstáculo à escolarização. As falas dos entrevistados indicam que o trabalho constitui-se como experiência fundante da consciência social desses sujeitos, organizando memórias, valores e interpretações sobre o mundo. Nesse sentido, a disciplina de História adquire significado quando possibilita aos educandos reinterpretar suas trajetórias laborais à luz de processos históricos mais amplos, como a formação da classe trabalhadora, as desigualdades sociais e as lutas por direitos. Estudos que analisam subjetividades e motivações dos educandos da EJA reforçam que os sentidos atribuídos ao conhecimento escolar estão profundamente atravessados pelas experiências de vida acumuladas ao longo do tempo, especialmente em contextos de trabalho e responsabilização familiar (PEDROSO; SILVA, 2025).

Em consonância com Charlot, observa-se que a relação com o saber histórico se constrói na articulação entre o saber escolar e o saber da experiência. Na EJA, o trabalho emerge como um dos principais mediadores dessa relação. Quando os estudantes reconhecem suas vivências laborais como parte da história social, o conhecimento histórico deixa de ser percebido como algo distante ou abstrato e passa a operar como instrumento de compreensão crítica da realidade. Pesquisas sobre práticas culturais na EJA, como aquelas que discutem o papel da arte e da música, indicam que o reconhecimento das experiências cotidianas dos educandos amplia o engajamento e a apropriação dos conteúdos escolares, reforçando a centralidade do vivido nos processos formativos (LOUREIRO; SILVA, 2025a).

As entrevistas também revelam que a centralidade do trabalho atravessa outras dimensões da vida dos educandos, como as relações familiares e as condições materiais de estudo, especialmente no contexto da pandemia. O acúmulo de jornadas trabalho remunerado, trabalho doméstico e escolarização aparece como fator de desgaste físico e emocional, interferindo diretamente na permanência e no engajamento escolar. Estudos que analisam a EJA em contextos de crise sanitária e social evidenciam que as desigualdades estruturais impactam de forma direta as possibilidades de acesso e apropriação do conhecimento, aprofundando os desafios já enfrentados por esses sujeitos (COSTA et al., 2023).

Nesse contexto, o ensino de História na EJA, quando orientado por uma perspectiva crítica e dialógica, pode contribuir para que os educandos compreendam o trabalho não como experiência individual isolada, mas como categoria histórica e social. Ao abordar temas como direitos sociais, exploração do trabalho e processos históricos de conquista, a disciplina favorece processos de conscientização e fortalecimento da cidadania, conforme defendido por Freire. Pesquisas que articulam EJA, educação em direitos humanos e formação cidadã reforçam que práticas pedagógicas comprometidas com a realidade dos educandos ampliam as possibilidades de leitura crítica do mundo e de participação social (OLIVEIRA; SILVA, 2021).

Dessa forma, ao articular as análises empíricas ao referencial teórico mobilizado, reafirma-se que o trabalho não constitui pano de fundo das trajetórias dos sujeitos da EJA, mas elemento central na produção dos sentidos atribuídos à disciplina de História. Reconhecer essa centralidade implica repensar práticas pedagógicas que valorizem as experiências dos estudantes e promovam a articulação entre passado, presente e futuro. O ensino de História na EJA afirma-se, assim, como espaço privilegiado de leitura crítica da realidade e de reconhecimento dos educandos como sujeitos históricos, trabalhadores e cidadãos.

Considerações finais e implicações do ensino de História na Educação de Jovens e Adultos

O presente artigo, derivado de pesquisa de mestrado, buscou analisar os significados atribuídos à disciplina de História por estudantes da Educação de Jovens e Adultos a partir da perspectiva dos próprios sujeitos que vivenciam essa modalidade de ensino. Ancorada em uma abordagem sócio histórico cultural, a análise partiu da compreensão de que os indivíduos são constituídos em processos históricos concretos, mediados pela cultura, pela linguagem e, de modo central, pelo trabalho. Nesse sentido, investigar os sentidos atribuídos ao ensino de História implicou reconhecer trajetórias marcadas por interrupções escolares, inserção precoce no mundo do trabalho e experiências persistentes de exclusão social.

Os dados empíricos, produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas, evidenciaram que o trabalho ocupa lugar estruturante na vida dos educandos da EJA e atravessa de forma direta sua relação com o conhecimento histórico. O mesmo trabalho que, em muitos casos, contribuiu para o afastamento desses sujeitos da escolarização formal reaparece como referência central para a construção de sentidos sobre o passado, o presente e as expectativas de futuro. Ao dialogar com as experiências laborais dos estudantes, o ensino de História possibilita que trajetórias individuais sejam compreendidas como parte de processos históricos mais amplos, como a formação da classe trabalhadora, as desigualdades sociais e as lutas por direitos.

A análise realizada indica que o ensino de História na EJA adquire maior potência formativa quando se afasta de uma lógica estritamente conteudista e se aproxima de práticas pedagógicas dialógicas, críticas e contextualizadas. As entrevistas revelaram que, quando os conteúdos históricos estabelecem relação com o mundo do trabalho, com as experiências familiares e com os desafios vivenciados em contextos recentes, como o período da pandemia, os educandos passam a se reconhecer no conhecimento escolar e a atribuir novos significados à disciplina. Esse reconhecimento contribui para a construção de uma relação mais ativa e reflexiva com o saber histórico.

Ao articular teoria e empiria, reafirma-se que o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos pode contribuir de maneira significativa para processos de conscientização, fortalecimento da cidadania e ressignificação de trajetórias escolares interrompidas. Nessa perspectiva, a História não se apresenta apenas como estudo do

passado, mas como instrumento de leitura crítica da realidade social, capaz de favorecer a compreensão das desigualdades historicamente construídas e de estimular a participação social dos educandos como sujeitos históricos.

Por fim, o estudo reforça a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas que reconheçam a especificidade da Educação de Jovens e Adultos e valorizem o trabalho como categoria central na formação dos sujeitos. Investir em um ensino de História comprometido com a realidade dos estudantes da EJA significa afirmar a educação como direito humano e como possibilidade concreta de emancipação social. Ao reconhecer e valorizar as histórias de vida dos educandos, reafirma-se a compreensão de que a escola pode constituir-se como espaço de reconstrução de sentidos, de dignidade e de ampliação das possibilidades de leitura crítica do mundo.

Referências

ABUD, K. Currículo de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil nas escolas secundárias. In: BITTENCOURT, C. M. F. (org.). O saber histórico na sala de aula. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 179-188.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BITTENCOURT, C. M. F. (Org.) Pátria, civilização e trabalho. São Paulo: Loyola, 1990.

BRASIL, Ministério da Educação. Coleção trabalhando com a educação de jovens e adultos, Caderno 5: O processo de aprendizagem dos estudantes e professores. Brasília, 2006.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Cad. Pesq. São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

COSTA, José Raimundo Lisboa da; SIMAN, Lana Mara de Castro; PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Ensino de história na educação de adultos: entre o ensinado e o vivido - as dimensões da consciência histórica. 2005. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

COSTA, M. G.; GOMES, V. A. L.; SILVA, WALESSON GOMES DA; ECCARD, A. F. C. Digital revolution in education: the challenge of remote teaching in times of pandemic. IOSR Journal of Business and Management, v. 25, p. 54-65, 2023. ISSN 2278-487X.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 38.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LOUREIRO, A. M. A.; SILVA, WALESSON GOMES DA. A arte na Educação de Jovens e Adultos: o lugar da música nesse contexto. IOSR Journal of Humanities and Social Science (Online), v. 30, p. 29-39, 2025. ISSN 2279-0837.

LOUREIRO, A. M. A.; SILVA, WALESSON GOMES DA. O caminho da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: considerações sobre o seu histórico. IOSR Journal of Business and Management, v. 27, p. 61–69, 2025. ISSN 2278-487X.

OLIVEIRA, H. S.; SILVA, WALESSON GOMES DA. Educação de Jovens e Adultos e Educação em Direitos Humanos na produção de materiais pedagógicos numa perspectiva intercultural. e-Mosaicos, v. 10, p. 213–229, 2021. ISSN 2316-9303.

PEDROSO, A. P. F.; SILVA, WALESSON GOMES DA. Educação de Jovens e Adultos na terceira idade: explorando subjetividades, necessidades e motivações dos educandos. IOSR Journal of Humanities and Social Science (Online), v. 30, p. 51–59, 2025. ISSN 2279-0837.

SERRANO, J. Epítome de História Universal. 17. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1937.

VIGOTSKY, L. S. Pensamento e palavra. In: A construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA APAC: PANORAMA DO DEBATE

Robson Figueiredo Carlos (UFMG)
Ana Paula Ferreira Pedroso (UFMG)

Introdução

O presente texto, elaborado no contexto de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação: Educação E Docência – Promestre – da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), busca analisar e evidenciar o panorama da produção acadêmica sobre a formação e a prática docente em unidades da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC). Através do levantamento e da análise crítica da literatura existente, pretendeu-se delimitar a lacuna específica que a referida investigação pretende preencher: compreender os **saberes e sentidos** desenvolvidos pelos docentes, entendendo-os como o resultado prático da articulação entre a formação acadêmica prévia e as exigências cotidianas da atuação na unidade prisional.

Como destacam Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), a elaboração do estado da questão é etapa fundamental de qualquer estudo acadêmico, pois “leva o pesquisador a registrar, a partir de levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance” (p. 7). Assim, esta fase assume dupla relevância: permite delimitar o problema de pesquisa com nitidez e reforça a pertinência e originalidade do estudo no campo educacional.

Construir o estado da questão implica transitar entre incertezas e descobertas, revisitando produções anteriores, reconhecendo caminhos já percorridos e projetando novas possibilidades. Nessa perspectiva, realiza-se o que Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) denominam como “momento de busca aos documentos substanciais para seleção crítica junto a periódicos e outras fontes científicas” (p. 7-8). A leitura atenta e a análise crítica dessas produções estabelecem o alicerce para o diálogo entre a investigação em curso e a literatura consolidada. O percurso metodológico adotado iniciou-se de forma ampla, afunilando progressivamente a busca até identificar o recorte específico da pesquisa.

O levantamento bibliográfico foi realizado na plataforma Google Acadêmico, utilizando filtros de temporalidade (2006-2025), relevância e idioma (português). A busca iniciou-se com termos gerais (*formação docente APAC*, 1.090 resultados) e foi progressivamente refinada com descritores específicos (*"saberes docentes" "APAC"*, 18 resultados; *"educação em prisões" APAC*, 95 resultados). Diante do quantitativo obtido nestes subgrupos, realizou-se uma triagem inicial por meio da leitura de títulos e resumos para verificar a pertinência temática. Constatou-se que a maioria dos trabalhos, embora citasse a APAC ou a educação prisional, focalizava aspectos estritamente jurídicos, administrativos ou arquitetônicos da execução penal, distanciando-se das questões pedagógicas. Dessa forma, foram excluídas as produções que não abordavam diretamente a prática ou a formação de professores. A seleção final restringiu-se, portanto, àquelas obras que apresentaram aderência efetiva ao objeto desta investigação: os saberes e a atuação docente. O processo resultou na identificação de cinco trabalhos que efetivamente dialogam com o recorte da pesquisa, conforme apresentado na tabela 1.

Tabela 1: Trabalhos mapeados

Trabalho 01	BOTELHO, Arlem; LEÃO, Vincente. Desafios e Perspectivas do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) no Contexto Prisional: Vivências do
-------------	---

	Ensino na APAC de São João Del Rei/MG. Revista Tópicos, v.3, n.23, 2025.
Trabalho 02	BARBOSA, Renan Luiz Senra. Saberes de uma prisão incomum: o processo de trabalho de formadores em uma unidade prisional da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.
Trabalho 03	CAMPOS, Thayane Silva. <i>Un pueblo sin piernas pero que camina</i> : Formação inicial de professores de espanhol na educação de jovens e adultos privados de liberdade. Dissertação (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
Trabalho 04	SPÍNOLA, Gislaine de Oliveira. Abordagem Sobre a Temática Trabalho e Consumo na Educação de Jovens e Adultos na APAC de Itaúna/MG. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) - Universidade Pitágoras Unopar, Londrina, 2018.
Trabalho 05	VALE, Alessandra dos Santos. A cultura escolar em prisões distintas: contrastes e semelhanças entre a escola no presídio e a escola na APAC. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2012.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nos tópicos a seguir foram apresentados cada um dos trabalhos mapeados, estabelecendo o diálogo entre tais publicações e a presente pesquisa.

Trabalho 01: Desafios e Perspectivas do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) no Contexto Prisional: Vivências do Ensino na APAC de São João Del Rei/MG

A pesquisa de Botelho e Leão (2025) dedica-se a analisar os desafios e perspectivas que moldam a atuação dos professores na Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC) de São João Del Rei. O estudo investiga, primeiramente, de que forma a trajetória de exclusão social dos recuperandos impacta a atividade docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em seguida, examina como as condições de trabalho, especialmente a infraestrutura e a disponibilidade de materiais didáticos, influenciam a prática pedagógica. O objetivo não se limita a um diagnóstico descritivo, mas busca revelar a tensão entre a proposta ressocializadora da educação prisional, prevista na Lei de Execução Penal, e a precariedade concreta do cotidiano escolar.

O referencial teórico mobilizado é multidisciplinar, articulando Educação, Ciências Sociais e o arcabouço jurídico-normativo. Para caracterizar o sujeito privado de liberdade e contextualizar sua exclusão social, os autores recorrem a Onofre (2007) e Cabral (2013), que apontam a baixa escolaridade e a vulnerabilidade socioeconômica como fatores centrais. No campo da EJA, Arroyo (2013) reforça a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis às trajetórias, identidades e saberes prévios dos educandos, enquanto Julião (2009) enfatiza que a educação prisional deve viabilizar a reinserção social e promover consciência crítica.

A metodologia adotada combina análise teórica e pesquisa empírica qualitativa. O levantamento bibliográfico fundamentou o referencial, com análise crítica da Lei de Execução Penal e da metodologia APAC. A investigação de campo envolveu observação passiva das aulas, permitindo identificar interações e estratégias

pedagógicas não facilmente verbalizadas, e entrevistas semiestruturadas com docentes e integrantes do setor pedagógico, dando voz aos sujeitos da pesquisa.

Os resultados da pesquisa revelam um contexto marcado por precariedade, apesar da orientação humanizadora do método APAC. As condições materiais e estruturais impõem limitações significativas à prática pedagógica, especialmente em dois aspectos: infraestrutura insuficiente e escassez de recursos didáticos. A ausência de salas de aula apropriadas força a adaptação de bibliotecas, auditórios e cantinas para atividades educativas, prejudicando a concentração e restringindo o uso de metodologias diversificadas. Ao mesmo tempo, a limitação de materiais pedagógicos, frequentemente reduzidos a livros didáticos e quadro escolar, compromete a qualidade da aprendizagem e restringe as estratégias que os professores poderiam empregar.

A exclusão social vivenciada pelos recuperandos impacta diretamente o cotidiano pedagógico. Os professores entrevistados relataram que essa realidade se manifesta em significativa defasagem de aprendizagem, com lacunas no domínio de conteúdos básicos e dificuldades em leitura, escrita e raciocínio lógico. A complexidade aumenta devido à heterogeneidade das turmas, compostas por alunos em diferentes níveis de escolarização, ampliando os desafios didáticos. Frente a essa situação, os docentes precisam adaptar constantemente suas estratégias, ajustando ritmos, retomando conceitos elementares e repetindo explicações para garantir a inclusão de todos no processo de aprendizagem. Esse esforço, no entanto, compromete a fluidez das aulas e muitas vezes impede o cumprimento integral do cronograma planejado.

A principal conclusão sobre a prática docente indica que os professores precisam se reinventar constantemente. A criatividade, a utilização de recursos pessoais e a adaptação contínua dos planos de aula são estratégias essenciais para contornar as limitações estruturais, embora resultem em sobrecarga e na ausência de suporte institucional adequado. Os autores do estudo destacam que, para que a educação prisional efetivamente se constitua como fator transformador na vida dos apenados, é necessário que seja oferecida com qualidade. Sem investimentos consistentes em infraestrutura, materiais pedagógicos e valorização dos profissionais, o potencial transformador da educação no sistema prisional corre o risco de permanecer apenas no plano discursivo.

A principal contribuição deste estudo para o estado da questão consiste na sistematização dos desafios materiais e pedagógicos enfrentados pelos professores na APAC. No entanto, apesar de mencionar a falta de qualificação docente como um problema histórico, o trabalho não aprofunda como essa questão se manifesta na realidade específica da APAC analisada. A pesquisa não examina a formação inicial dos educadores, os cursos de formação continuada ou as preparações específicas voltadas ao ensino das disciplinas em contexto prisional. Essa lacuna evidencia um terreno ainda pouco explorado pela literatura acadêmica e reforça a pertinência de investigações que analisem o perfil formativo desses profissionais, assim como a relação entre sua formação e a necessidade constante de reinvenção na prática pedagógica cotidiana, justificando a realização da presente investigação.

Trabalho 02: Saberes de uma prisão incomum: o processo de trabalho de formadores em uma unidade prisional da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC)

A dissertação de Barbosa (2021) analisa o processo de trabalho dos formadores em uma unidade APAC de Minas Gerais, com o objetivo de compreender suas contribuições para a educação integral dos recuperandos. A pesquisa concentra-se em uma unidade considerada referência na gestão comunitária da execução penal, modelo

incomum quando comparado ao sistema prisional convencional gerido pelo executivo estadual. O autor busca identificar como os formadores desenvolvem suas práticas educativas no contexto prisional, articulando-as às demandas específicas do ambiente APAC. O interesse pela temática surge de um percurso prévio do pesquisador, que inclui experiência em psicologia social e atuação junto a adolescentes em conflito com a lei em centros de internação provisória, bem como com egressos do sistema penitenciário.

A dissertação parte da hipótese de que a educação conduzida pelos formadores nessa unidade de execução penal diferenciada oferece aos recuperandos mais do que uma formação escolar convencional, configurando-se como uma prática problematizadora de suas realidades e emancipadora em relação ao seu “estar no mundo”. O estudo busca compreender de que maneira a atuação docente pode se articular com a perspectiva de uma educação emancipadora, investigando se os formadores na APAC conseguem desenvolver práticas pedagógicas que vão além da simples transmissão de conteúdos e contribuem efetivamente para a transformação pessoal e social dos recuperandos.

O referencial teórico da dissertação é propositalmente abrangente, estabelecendo uma crítica sociológica aprofundada e fundamentando-se em uma perspectiva materialista-dialética inspirada em Karl Marx. Para Barbosa, essa abordagem é essencial para o estudo dos saberes docentes, pois contrapõe-se à dialética idealista ao sustentar que o mundo material, bem como as relações sociais e econômicas concretas da sociedade, condicionam a concepção que dela se tem. A análise materialista-dialética desafia a pesquisa a desvelar as relações construídas entre sujeitos, saberes e fatos sociais, evidenciando os conhecimentos e práticas educacionais presentes naquela comunidade. Nesse contexto, o trabalho, embora frequentemente alienado no sistema capitalista, constitui a base para compreender a ação dos formadores e seu papel na humanização do processo educativo.

No campo pedagógico, o referencial de Barbosa (2021) apoia-se fortemente em Paulo Freire, apropriando-se de uma concepção de educação como interação entre sujeito e mundo, na qual o processo de aprendizagem media o conhecimento do educando e a realidade social em que está inserido. Em sua dissertação, Barbosa recorre à pedagogia libertadora freireana, que exige um esforço contínuo para que os indivíduos se reconheçam criticamente no mundo, rejeitando a concepção de “homem abstrato, isolado”. A partir desse marco, ele busca investigar se a atuação dos formadores na APAC favorece uma educação problematizadora e emancipadora, que vá além de modelos bancários e da simples reprodução de estruturas de opressão.

Para compreender as tensões do contexto prisional, a dissertação de Barbosa (2021) estabelece um diálogo com a sociologia do cárcere. O autor mobiliza a obra de Michel Foucault (2021) para analisar a crítica histórica ao papel supostamente reparador da prisão, apontando-a como um “grande fracasso da justiça penal”, uma vez que tende a gerar reincidência e a isolar o indivíduo condenado. Em sua análise, Barbosa contrasta as lógicas de punição, controle, dominação e disciplinarização – predominantes no sistema convencional e descritas por Foucault – com a proposta humanizadora do modelo APAC.

De modo complementar, Barbosa recorre à teoria das instituições totais de Erving Goffman (2001) para compreender como o sistema penal tradicional promove a “mortificação do eu”, anulando a identidade dos custodiados. Seu argumento central é que o modelo APAC, em oposição a essa lógica, busca resistir a esses efeitos despersonalizantes, colocando a valorização humana como princípio estruturante de sua metodologia.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, estruturada como estudo de caso, o que permitiu investigar em profundidade o fenômeno contemporâneo representado pelo trabalho dos formadores na APAC, considerando seu contexto real e singular. Para tanto, foram utilizados procedimentos de observação de campo, entrevistas individuais e grupos focais, compondo um conjunto de estratégias voltadas à escuta atenta das vozes dos sujeitos pesquisados. As limitações impostas pela pandemia de COVID-19 exigiram ajustes metodológicos, incluindo o uso de aplicativos eletrônicos, questionários virtuais e encontros remotos. Nesse cenário, o autor recorreu à estratégia do *puxa-prosa*, consistindo em iniciar as interações com conversas informais e amenidades antes de introduzir os temas centrais, a fim de reduzir resistências e aproximar-se do universo dos formadores.

Os resultados da pesquisa possibilitaram compreender de que forma os formadores de uma unidade prisional singular potencializam os efeitos da educação no contexto escolar. A análise das práticas e dos relatos dos educadores evidenciou a interseção entre saber formal, experiência acumulada e o sentido atribuído à docência. O perfil dos formadores mostrou que a maioria possuía ampla experiência docente, variando entre cinco e mais de vinte e seis anos. Grande parte do corpo docente é contratada por meio de edital anual, ou seja, designada temporariamente e não efetivada por concurso público. Ao serem questionados sobre outras formações ou conhecimentos que contribuíam para o trabalho, dez dos 24 entrevistados destacaram experiências informais, sociais e religiosas, como participação em trabalhos comunitários, noções de direitos humanos, formação familiar e religiosa, e estudos voltados à realidade prisional, mais do que um percurso acadêmico formal. Esses achados indicam que a capacidade de atuação no contexto da APAC está fortemente vinculada a saberes tácitos e a um sentido ético construído fora das vias formais de formação docente.

A lacuna na formação docente é reforçada pelo fato de que a unidade prisional não ofereceu capacitação específica para professores e demais profissionais de educação. Quando existe, a formação ocorre predominantemente *in loco* e de forma coletiva, em que os docentes, mesmo diante de vínculos precários, buscam atualizar-se e organizar-se mutuamente para enfrentar os desafios cotidianos. O sentido do lecionar na APAC está profundamente ligado à vocação e ao altruísmo. Os formadores relataram que a motivação principal para atuar nesse ambiente reside na crença na recuperação e transformação da pessoa privada de liberdade, assim como no desejo de contribuir de maneira efetiva para a vida dos indivíduos e para a sociedade. Esse propósito se manifesta como um movimento carregado de esperança, direcionado à construção de caminhos alternativos e possibilidades de mudança.

O trabalho na APAC é percebido como um compromisso ético e político. O engajamento dos formadores é tão intenso que as dificuldades estruturais, como a instabilidade contratual, a escassez de materiais didáticos e a pressão burocrática de preenchimento de formulários da secretaria, são mitigadas pela satisfação em observar os avanços e retornos dos alunos. Um dos achados mais significativos da pesquisa é o contraste entre o estigma social enfrentado pelos docentes e o respeito que recebem dos recuperandos. Os professores relatam ter sido chamados de “loucos” ou “doidos” por familiares, em razão da escolha de trabalhar em um ambiente estigmatizado. Em contraponto, a relação na APAC difere significativamente daquela observada nas escolas regulares. Os formadores destacam que os recuperandos se mostram mais respeitosos, interessados e participativos. O respeito emerge como um conceito recorrente, evidenciando o reconhecimento da postura do professor e de seu trabalho. A prática de chamar os estudantes pelo nome, e não por números, constitui um

diferencial relevante, reforçando o sentido de valorização e dignidade humana presente no ambiente educativo.

A pesquisa evidencia que, ao se desvincularem das lógicas de controle e disciplinarização características do sistema prisional convencional, os formadores na APAC conseguem implementar uma prática pedagógica transformadora. Nessa dinâmica, o saber formal se alia a um sentido de missão e humanidade, fundamental para ressignificar o espaço prisional como efetivamente educativo e libertador. O êxito da prática docente está enraizado na humanização que orienta o Método APAC, o qual requer disciplina, horários rígidos e cumprimento de tarefas. Esses elementos, contudo, são assimilados pelos alunos de maneira diferenciada, pois os objetivos vão além da mera obediência: oferecem oportunidades de emancipação, remição de pena, convivência com pessoas diversas e, sobretudo, a valorização da educação como instrumento de transformação pessoal e social.

A contribuição desta dissertação para o estado da questão reside na análise dos saberes construídos pelos formadores e nos sentidos atribuídos à sua prática no contexto da APAC. Embora o estudo ofereça avanços significativos ao examinar esses saberes e práticas, observa-se que não aprofunda a dimensão formativa desses profissionais, em especial no que concerne à formação inicial, continuada e aos processos institucionais de qualificação voltados à docência em ambientes prisionais. Ao concentrar-se na compreensão do fazer pedagógico e no sentido ético-político atribuído à prática educativa, o autor evidencia aspectos relevantes da atuação docente, mas não investiga de forma sistemática como as trajetórias formativas influenciam, sustentam ou limitam essas práticas. Essa lacuna não compromete a relevância da pesquisa, mas indica um campo fértil para investigações complementares, como a presente, que buscou compreender de que modo a formação acadêmica e profissional pode fortalecer a ação educativa no cárcere, contribuindo para a consolidação de práticas pedagógicas emancipatórias e transformadoras nesse contexto.

Trabalho 03: *Un pueblo sin piernas pero que camina*: Formação inicial de professores de espanhol na educação de jovens e adultos privados de liberdade

A pesquisa de Campos (2019) analisa o potencial da articulação entre pesquisa, ensino e extensão como caminho para a formação crítica de futuros docentes, com ênfase em contextos de ensino atípicos e desafiadores, como a educação prisional. O estudo concentra-se nos **saberes e sentidos** mobilizados tanto pelos professores em formação quanto pelos docentes em exercício, estabelecendo diálogo direto com o foco central da presente investigação.

A investigação descreve e analisa as ações do projeto de extensão “Eu, latino-americano: a busca da identidade latino-americana e da identidade individual dos reclusos da APAC de Viçosa, MG”, vinculado à Universidade Federal de Viçosa. O projeto foi desenvolvido em uma escola estadual localizada na APAC de Viçosa e ofereceu aulas de espanhol a pessoas privadas de liberdade. As atividades foram organizadas a partir de temáticas interdisciplinares, com o duplo objetivo de fortalecer a identidade latino-americana dos reeducandos e proporcionar aos estudantes do curso de Licenciatura em Letras, Português-Espanhol, uma experiência pedagógica diferenciada em relação ao estágio supervisionado tradicional. A autora, que atuou como professora substituta na UFV e orientadora do projeto, acompanhou durante um ano as atividades de uma bolsista e duas voluntárias do curso de Letras, configurando a pesquisa como um trabalho coletivo, metaforicamente descrito como uma “colcha de retalhos”.

O objetivo principal da tese consistiu em investigar de que maneira é possível oferecer aos estudantes de Licenciatura em Português-Espanhol uma formação que integre de forma articulada pesquisa, extensão e ensino, considerando a educação prisional como um contexto legítimo e necessário para a prática pedagógica. Busca-se, assim, contribuir para a construção de uma formação crítica e reflexiva do futuro docente. Esse propósito decorre da constatação empírica da autora de que os cursos de licenciatura frequentemente apresentam lacunas na preparação de professores para atuar com grupos minoritários, como as pessoas privadas de liberdade.

A fundamentação teórica da tese organiza-se em torno de três eixos principais, essenciais para compreender a construção dos **saberes e sentidos** do professor que atua na EJA prisional. O primeiro eixo concentra-se na formação docente sob uma perspectiva crítica e reflexiva, apoiando-se na constatação de Celani (2003~~40~~) sobre as lacunas nos cursos de licenciatura dupla, que frequentemente não proporcionam uma “educação reflexiva sobre o ensinar”. A crítica de Celani, reafirmada na tese, destaca a carga horária limitada, a fragilidade do referencial teórico e a ausência de preparação para atuar em contextos adversos. Nesse cenário, a tese defende a construção de um saber docente crítico que fomente a “independência informada”, conceito central para a constituição dos saberes do professor, referindo-se à capacidade de analisar contextos específicos, refletir sobre a própria prática e tomar decisões fundamentadas, mesmo que isso implique contrariar modelos aprendidos na formação inicial.

Em sua fundamentação teórica, a tese de Campos (2019) articula contribuições complementares para analisar o processo formativo. A autora recorre a Pellim (2010) e sua base na Teoria Socioconstrucionista para orientar a análise dos sentidos de identidade. A partir desse referencial, que sustenta a fluidez das identidades e sua construção discursiva atravessada por relações de poder, Campos examina a “inversão de papéis” observada no projeto. Nesse movimento, alunas de graduação assumem a posição de formadoras, enquanto os recuperandos da APAC tornam-se alunos, desconstruindo assim as identidades rígidas de “professor-detentor do saber” e “aluno-receptor”.

Para humanizar esse processo, Campos (2019) ancora-se ainda no referencial de Barcelos (2010) sobre emoções e colaboração, que defende uma formação pautada na “confiança mútua”, na qual o formador não é o detentor da verdade, mas aprende na interação. Desse autor, a tese extrai o conceito central de “cultura de cuidado com o outro”, que reconhece as emoções como parte integrante do processo de ensinar e aprender. No contexto prisional, marcado por restrições e onde as experiências emocionais são intensas, Campos argumenta que essa abordagem de acolhimento assume um caráter ético indispensável à prática pedagógica.

Em seu segundo eixo teórico, a tese de Campos (2019) concentra-se nas especificidades da Educação de Jovens e Adultos no contexto prisional, partindo da premissa da carência de preparação curricular para esse público. Para fundamentar essa crítica, a autora recorre a Labella-Sánchez (2012) como referência central, que destaca a escassez de instituições que abordam, em disciplinas de metodologia, questões relativas ao ensino de espanhol na EJA. A pesquisadora também se apoia na ressalva dessa autora sobre a heterogeneidade do público – marcado por diferentes idades, trajetórias e contextos de marginalização – como um fator que exige adaptações metodológicas específicas.

Essa crítica à formação insuficiente encontra respaldo na obra de Silva (2004), também mobilizada por Campos, que aponta a ausência de vontade política, o apoio financeiro limitado e, principalmente, a inexistência de políticas públicas voltadas à formação de

professores para a EJA como fatores que comprometem a construção de práticas pedagógicas significativas.

Para contrapor a visão deficitária sobre os educandos, a tese incorpora ainda as contribuições de Machado (2008), que confronta o estigma social que retrata os alunos da EJA como desinteressados e defende seu reconhecimento como sujeitos de direito, cujos saberes prévios devem ser integrados ao conhecimento científico. Por fim, Campos (2019) dialoga com Sampaio (2005), que propõe que a EJA seja concebida como um campo formativo para todos os professores, e não como uma mera especialização, enfatizando a importância do registro e da discussão coletiva das práticas como instrumentos de reflexão e formação contínua.

Como terceiro eixo teórico, a tese de Campos (2019) concentra-se na formação de um sentido ético e político no docente, elemento central tanto para o projeto de extensão quanto para a constituição de práticas educativas críticas. Nesse âmbito, a autora propõe superar a visão da América Latina como um simples recorte geográfico, compreendendo-a, em vez disso, como uma construção semântica carregada de implicações políticas, econômicas, epistêmicas e éticas.

Para desenvolver essa abordagem, a pesquisa de Campos (2019) aborda o silenciamento histórico da América Latina no ensino – fenômeno pedagógico que minimiza ou ignora a diversidade do continente em favor das culturas europeia e norte-americana – e soma a essa crítica a análise da propagação de estereótipos decorrente da invisibilização cultural. Para embasar essa discussão, a tese recorre a Irineu (2014) e Zolin-Vesz & Barcelos (2014), que destacam a associação persistente da América Latina ao “exótico, estranho e diferente”, construindo a imagem de um lugar “inferior, subdesenvolvido e atrasado”.

A partir desse diagnóstico, a tese defende que o ensino tem a responsabilidade ética de questionar tais generalizações, combater estigmas e promover o reconhecimento da diversidade cultural. Campos (2019) argumenta, portanto, que a formação docente deve priorizar a interculturalidade e a integração regional, favorecendo a construção de um saber político e social que contribua para o desenvolvimento de uma identidade regional crítica e solidária nos reeducandos.

O percurso metodológico da pesquisa fundamenta-se na pesquisa-ação como abordagem central, considerando sua natureza teórico-prática e seu propósito de promover a formação crítica de professores. A autora utiliza a metáfora da “colcha de retalhos” para descrever o processo, em que a pesquisa-ação funciona como a “agulha” que costura, suas características são as “linhas” que conferem resistência, e os sujeitos e instrumentos representam os “retalhos” que dão forma e sentido ao trabalho.

Em termos metodológicos, a pesquisa de Campos (2019) estruturou-se como uma pesquisa-ação, organizada em fases cíclicas de diagnóstico, planejamento, monitoramento e avaliação (com base em Tripp, 2005). Esse desenho metodológico teve como finalidade principal articular a investigação com a intervenção prática por meio do projeto de extensão “Eu, latino-americano”, que funcionou simultaneamente como campo de coleta de dados e espaço de formação crítica para as licenciandas. Dessa forma, a autora buscou superar as lacunas formativas identificadas no diagnóstico inicial – notadamente a falta de preparo para atuar com grupos minoritarizados e o tratamento superficial da América Latina no curso de Licenciatura – criando um dispositivo concreto de integração entre ensino, pesquisa e extensão.

O corpus da pesquisa foi multifacetado, possibilitando a triangulação dos dados. Os instrumentos de coleta incluíam diários de campo, nos quais a pesquisadora e as futuras professoras registravam reflexões sobre a preparação e a aplicação das aulas; planos de aula, que documentavam o planejamento e as avaliações; entrevistas com

docentes da escola da APAC, captando percepções sobre a formação em EJA prisional; o trabalho de conclusão de curso de uma bolsista, que funcionou como autoanálise; conversas por WhatsApp, registrando comunicação cotidiana, organização e desabafos; e, finalmente, produções dos alunos, como desenhos, poemas e *libros cartoneros*, que materializaram suas vozes e os resultados das práticas. A análise dos dados seguiu uma perspectiva interpretativista, conforme Moita Lopes (1994), com foco na compreensão da pluralidade de vozes e nos significados construídos nas interações sociais, reconhecendo a realidade como intersubjetiva e valorizando os processos e subjetividades emergentes da experiência.

As conclusões da pesquisa corroboram a hipótese central: a articulação entre ensino, pesquisa e extensão constitui um caminho para a construção de uma prática pedagógica crítica e transformadora, e a inserção de licenciandos em espaços como a APAC qualifica a formação docente. Os resultados ampliam a compreensão sobre os **saberes e sentidos** desenvolvidos pelas futuras professoras. O estudo confirma as críticas de Celani (2013), evidenciando defasagens nos cursos de licenciatura, sobretudo quanto à preparação para atuar com grupos minoritarizados. No caso específico do curso de Licenciatura em Português-Espanhol da UFV, constatou-se a ausência de preparação para atuação no sistema prisional. O projeto de extensão “Eu, latino-americano” surgiu, assim, como um dispositivo prático capaz de suprir essas lacunas.

A análise dos dados revelou que a experiência no ambiente prisional impactou de maneira significativa a trajetória formativa das participantes, promovendo competências que vão além da dimensão técnica. Os saberes práticos desenvolvidos incluíram flexibilidade para lidar com imprevistos, criatividade para superar a escassez de recursos e sensibilidade para atender às demandas de um público com características particulares. Essas habilidades práticas e cognitivas constituem o núcleo da “independência informada” defendida pela tese. A articulação entre os pilares universitários ocorreu de forma orgânica: as discussões teóricas do grupo de estudos forneceram embasamento crítico para as intervenções em sala de aula, enquanto a realidade da APAC, por meio da extensão, retroalimentava a prática e a reflexão. Essa dinâmica rompeu com a dicotomia entre teoria e prática, permitindo que as futuras professoras construíssem seus saberes de maneira situada, reflexiva e fundamentada.

A pesquisa revelou um processo significativo de amadurecimento profissional e pessoal das participantes, marcado pela saída da “zona de conforto”. Esse percurso gerou novos sentidos para a docência, promovendo a desconstrução de estereótipos sobre a população carcerária e cultivando a sensibilidade necessária para a construção de uma “cultura de cuidado com o outro”. O estudo também evidenciou aspectos da formação continuada no contexto prisional, constatando que a capacitação para professores já atuantes no sistema ocorre predominantemente *in loco*, após a inserção no ambiente, e não como preparação prévia.

A contribuição desta tese para o estado da questão é significativa ao demonstrar empiricamente que a articulação entre pesquisa, ensino e extensão constitui uma estratégia potente para enfrentar as deficiências na formação de professores para a EJA prisional. O projeto não se limitou ao ensino do espanhol, mas favoreceu a construção de saberes críticos, práticos e reflexivos nas futuras professoras, ao mesmo tempo em que promoveu um sentido humanizado e socialmente engajado de docência. A investigação consolida o argumento de que a educação em espaços de privação de liberdade é um contexto legítimo e necessário para a formação docente, contribuindo de maneira decisiva para a construção de **saberes e sentidos** alinhados aos desafios da sociedade contemporânea. Embora a tese tenha explorado a formação inicial de

professores de espanhol por meio da extensão universitária, sua especificidade disciplinar e metodológica não abrange a diversidade de áreas do conhecimento e contextos formativos presentes na EJA prisional. Essa característica, longe de representar uma limitação, evidencia a necessidade de investigações complementares que ampliem o olhar para outras licenciaturas e para a formação continuada de docentes, permitindo uma compreensão mais ampla dos processos formativos nas APACs. A presente pesquisa se insere justamente nessa lacuna, buscando compreender como professores de diferentes áreas, sem acesso a projetos de extensão universitários estruturados, constroem seus **saberes e sentidos** na prática cotidiana da APAC Metropolitana.

Trabalho 04: Abordagem Sobre a Temática Trabalho e Consumo na Educação de Jovens e Adultos na APAC de Itaúna/MG

A dissertação de mestrado de Spínola (2018) teve como objetivo investigar a abordagem do eixo transversal Trabalho e Consumo na Educação de Jovens e Adultos na APAC de Itaúna, Minas Gerais.

A investigação fundamenta-se na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que consideram os eixos transversais como elementos essenciais para a formação cidadã, destacando o tema Trabalho e Consumo devido à sua relevância específica para pessoas privadas de liberdade.

A dissertação parte da premissa de que esses indivíduos frequentemente apresentam lacunas na formação cidadã e adotam condutas em conflito com a norma vigente. Nesse contexto, a intervenção educativa, em especial a abordagem do eixo Trabalho e Consumo, revela-se fundamental no processo de ressocialização. Ao realizar atividades laborais, internas ou externas à unidade, os recuperandos passam a prover suas necessidades básicas, e o aprendizado sobre a evolução do trabalho, suas relações e as implicações no consumo proporciona maior autonomia e favorece a construção de cidadania.

Para atender ao objetivo principal, a pesquisa delineou objetivos específicos: analisar a documentação disponível ao professor sobre o tema transversal, incluindo o Projeto Político Pedagógico e os cursos de capacitação oferecidos pela instituição; examinar as práticas de ensino e as adaptações realizadas para a inclusão do eixo transversal no conteúdo lecionado; identificar a importância atribuída pelos professores ao eixo e sua relação com a formação cidadã; e compreender o conhecimento e o posicionamento do professor da APAC em relação ao eixo transversal Trabalho e Consumo.

A dissertação constrói uma fundamentação teórica de caráter multidisciplinar, articulando questões jurídicas, educacionais, sociológicas e filosóficas relacionadas ao sistema prisional, à execução penal e à educação como instrumento de transformação social. A fundamentação inicia-se com uma análise histórica da evolução do poder de punir e das transformações sofridas pelos sistemas punitivos desde o século XVII. A autora remonta à Ordenação Criminal Francesa de 1670 e utiliza extensivamente Michel Foucault (2021) para analisar a dinâmica do poder de punir em diferentes períodos históricos, desde a era dos suplícios até o surgimento do Panóptico como modelo arquitetônico prisional. O movimento iluminista pela humanização das penas é abordado a partir da obra seminal de Cesare Beccaria, *Dos Delitos e das Penas* (2017), que propôs a proporcionalidade entre crime e castigo, apoiando-se na Teoria da Tripartição dos Poderes de Montesquieu.

Em sua análise do sistema prisional brasileiro, Spínola (2018) apoia-se em Loïc Wacquant (2001) e sua tese da criminalização da miséria. A autora incorpora a crítica do sociólogo à ineficácia estrutural do sistema, que, ao lançar o egresso à reincidência por falta de suporte social e econômico, evidencia uma falência atribuída à falta de políticas públicas e investimentos em educação.

No contexto brasileiro, a autora recorre a Ribeiro (1995), em *O Povo Brasileiro: A formação e o sentido de Brasil*, para analisar a herança escravocrata e suas implicações nas relações de trabalho contemporâneas, problematizando como essa herança contribui para a exclusão social e para a marginalização do trabalho como instrumento de cidadania.

A principal referência sobre o Método APAC é Mário Ottoboni, idealizador da metodologia. A obra *Vamos Matar o Criminoso?* (2001) é utilizada como fonte primária para explicação detalhada do método.

A fundamentação legal da educação prisional é estabelecida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), pelas Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos (ONU, 1955), pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Execução Penal nº 7.210/84, assegurando os direitos fundamentais do condenado, incluindo o direito à educação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) fundamentam a elaboração de currículos e práticas pedagógicas na educação básica, valorizando o princípio da transversalidade e propondo uma formação que contextualize conteúdos e desenvolva sujeitos críticos e conscientes.

A dissertação adotou uma abordagem qualitativa de caráter descritivo. O estudo foi realizado na APAC masculina de Itaúna/MG, que, à época da pesquisa (agosto de 2018), abrigava 170 recuperandos em regime fechado, semiaberto e semiaberto com trabalho externo. A educação formal é ofertada pela Escola Estadual Padre Luiz Turkenburg, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A amostra foi composta por sete professores voluntários, correspondendo a 35% do corpo docente total da instituição, formado por 20 professores. Todos os participantes eram designados, ou seja, contratados anualmente, sem vínculo concursado com o Estado de Minas Gerais. O perfil acadêmico revelou elevada qualificação: todos possuíam licenciatura e pós-graduação lato sensu. As idades variavam entre 30 e 47 anos. O tempo de atuação docente geral dos participantes oscilava entre 05 e 26 anos, enquanto o tempo de experiência específica na APAC situava-se entre oito meses e cinco anos, configurando um grupo com maturidade profissional e experiência de vida significativas.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicando um instrumento composto por 14 questões.

Para análise dos dados, adotou-se a técnica de Análise de Conteúdo, seguindo o método sistematizado por Bardin (2016), compreendendo três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com inferência e interpretação. Na fase de Exploração do Material, os dados foram organizados em duas categorias principais.

A primeira, “O Professor da APAC e o Eixo Transversal Trabalho e Consumo”, concentra-se no conhecimento formal e na prática pedagógica, sendo subdividida em quatro subcategorias: Conhecimento da Temática Trabalho e Consumo, Participação em Cursos de Formação Continuada, Efetivação da Abordagem do Eixo Trabalho e Consumo e Interdisciplinaridade. A segunda categoria, “O Trabalho do Professor e o Método APAC”, volta-se à realidade e ao posicionamento docente, compreendendo três subcategorias: Dificuldades Enfrentadas pelos Docentes, O Professor e a Importância da Educação para a Cidadania e Conhecimento e Credibilidade do Método APAC.

A pesquisa evidenciou um desconhecimento teórico generalizado acerca do eixo transversal Trabalho e Consumo, conforme definido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Nenhum dos docentes entrevistados demonstrou familiaridade com sua conceituação formal ou com as orientações pedagógicas específicas que o estruturam. Demonstrando a carência de formação docente consistente, tanto na formação inicial quanto na continuada. Além disso, verificou-se o desconhecimento dos professores sobre as ações formativas previstas no Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Padre Luiz Turkenburg (2013), apontando fragilidades nos processos institucionais de implementação e consolidação do eixo no âmbito escolar.

Entretanto, a principal contribuição da pesquisa é a constatação de que a ausência de conhecimento formal e capacitação não impede a abordagem da temática pelos docentes. Pelo contrário, eles incorporam empiricamente e de forma contextualizada os princípios do eixo Trabalho e Consumo em suas práticas pedagógicas, demonstrando criatividade e adaptabilidade diante das limitações estruturais e formativas.

A pesquisa conclui que a prática docente observada não é totalmente empírica, considerando que todos os entrevistados possuem formação em licenciatura e pós-graduação *lato sensu*. Durante suas formações iniciais, esses professores tiveram contato com o pensamento dos principais teóricos da educação contemporânea que fundamentam os documentos oficiais de ensino.

A autora identifica que, ao consultar as referências bibliográficas dos Parâmetros Curriculares Nacionais e demais documentos orientadores, encontram-se autores como Ariès, Ausubel, Becker, Bourdieu, Freire, Piaget, Saviani e Vigotsky, todos essenciais para a formação docente. Os professores, portanto, possuem conhecimento da base teórica sobre a qual as diretrizes educacionais foram construídas, tendo acesso aos princípios norteadores desses documentos.

Esse conhecimento formal sustenta a prática pedagógica, permitindo que os docentes atuem de maneira contextualizada e em conformidade com os princípios orientadores, mesmo desconhecendo os documentos específicos que sistematizam as orientações. Em outras palavras, o saber formal adquirido na formação inicial alimenta o saber prático e contextualizado, superando as lacunas deixadas pela ausência de formação continuada estruturada.

O sentido essencial do trabalho docente na APAC, segundo os entrevistados, transcende a mera transmissão de conteúdos, sendo orientado para a ressocialização e reinserção social. Os professores percebem a educação como ferramenta de transformação social e construção da cidadania, buscando garantir que os ex-recuperandos alcancem uma vida digna, com acesso ao consumo legítimo, ocupação lícita e autonomia. A prática pedagógica incorpora a transversalidade ao relacionar o conteúdo sistematizado com as questões concretas da vida dos recuperandos. Além disso, a experiência e a credibilidade conferida pelo Método APAC proporcionam um sentido institucional e filosófico ao trabalho docente. A convicção na eficácia do método torna-se um diferencial que permite aos professores improvisar, superar dificuldades estruturais e dar significado ético à sua prática educativa.

As dificuldades enfrentadas pelos docentes na APAC são de natureza estrutural, como a falta de salas individuais, barulho e dispersão, e pedagógica, incluindo a heterogeneidade das turmas, elevado desnível de aprendizado e a presença de alunos que não sabiam ler ou escrever. Apesar desses desafios, a atuação dos professores é marcada por flexibilidade, proatividade e busca por soluções. Eles contornam tais obstáculos por meio da adequação da didática, da utilização de materiais recicláveis e

do engajamento em atividades complementares, pautando-se na convicção de que a educação é um fator de transformação social e construção da cidadania.

Em síntese, a pesquisa evidencia que a qualidade da educação na APAC não é comprometida pela ausência de formação continuada sobre temas transversais, mas sustentada pelos saberes acadêmicos prévios dos docentes e, sobretudo, pelo sentido humanista e transformador que conferem à sua missão. O conhecimento dos fundamentos do Método APAC e a crença em sua filosofia reforçam a credibilidade docente, garantindo que, mesmo em condições estruturais precárias, a prática pedagógica permaneça alinhada aos objetivos de ressocialização e reinserção social, cumprindo os preceitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de forma contextualizada.

A contribuição desta dissertação para o estado da questão reside na demonstração empírica de um paradoxo fundamental: professores sem formação específica conseguem aplicá-los de forma contextualizada e eficaz, apoiando-se tanto na formação inicial sólida quanto, de modo crucial, no sentido transformador atribuído à prática docente.

O trabalho oferece subsídios para compreender os **saberes e sentidos** do lecionar nesse contexto, sem aprofundar de forma sistemática a relação entre os processos formativos iniciais e a constituição dos saberes que sustentam a prática pedagógica observada. A dissertação ressalta ainda que o alto índice de rotatividade e o fato de os professores serem designados e não concursados limitam a generalização irrestrita dos resultados.

Permanece, portanto, a necessidade de investigar como os saberes da formação inicial são mobilizados e ressignificados na prática cotidiana, quais elementos do Método APAC influenciam essa construção de sentidos e quais demandas formativas, explícitas e implícitas, os docentes identificam — lacunas que a presente pesquisa busca preencher.

Trabalho 05: A Cultura Escolar em Prisões Distintas: Contrastes e Semelhanças entre a Escola no Presídio e a Escola na APAC

A dissertação de mestrado de Vale (2012) oferece um panorama da cultura escolar em dois contextos prisionais contrastantes: um presídio, modelo convencional de prisão, e uma APAC, modelo alternativo.

A investigação concentra-se na educação escolar em instituições prisionais, tomando como objeto a Escola Estadual Doutor Milton de Almeida Santos, que atua em dois universos singulares no município de São João Del Rei, Minas Gerais. A escola funciona tanto no presídio convencional quanto na APAC. O estudo buscou identificar contrastes e semelhanças entre as duas unidades escolares, considerando a peculiaridade de serem gerenciadas pela mesma diretora e contarem com grande parte do corpo docente atuando em ambas as realidades. A autora justifica a pesquisa pela necessidade de compreender os desafios enfrentados pelos professores que lidam cotidianamente com essas duas dimensões da educação prisional.

O referencial teórico da dissertação de Vale (2012) estabelece um diálogo entre a teoria da organização escolar e a sociologia do cárcere para subsidiar sua análise comparativa. Para examinar a cultura escolar, a autora recorre ao conceito de Pérez Gómez (2001) da escola como um "espaço ecológico de cruzamento de culturas", compreendendo-a como um ambiente dinâmico permeado por múltiplas matrizes culturais. Complementando essa visão, Vale (2012) se apoia em Nóvoa (1995), que

caracteriza a escola como um "território intermédio de decisão" com autonomia relativa.

A partir da articulação desses autores, a dissertação identifica a coexistência de cinco culturas que estruturam as práticas educativas: a cultura crítica (patrimônio científico e filosófico), a cultura social (valores dominantes), a cultura institucional (normas e rituais), a cultura acadêmica (conteúdos curriculares) e a cultura experiencial. Esta última, fundamentada no "saber de experiência feito" (Freire, 2019), é valorizada por Vale (2012) como elemento crucial para reconhecer os saberes construídos pelos alunos em suas trajetórias de vida.

Paralelamente a essa análise da cultura escolar, Vale (2012) recorre à sociologia do cárcere para contrastar os contextos institucionais do presídio convencional e da APAC. Para caracterizar a prisão tradicional, a autora mobiliza as teorias de Michel Foucault (2021) sobre o poder disciplinar que fabrica "corpos dóceis" e a função prioritariamente punitiva, bem como o conceito de Erving Goffman (2001) das "instituições totais", que promovem a "mortificação do eu". A APAC, em contraste, é apresentada como uma proposta que busca romper com essa lógica, pautando-se na filosofia de "matar o criminoso e salvar o homem". No entanto, Vale (2012) complexifica sua análise ao incorporar a crítica de Vargas (2011), para quem a APAC, sob uma leitura foucaultiana, constitui um mecanismo de controle ainda mais refinado, por atuar de forma sutil não apenas sobre o corpo, mas também sobre a consciência do indivíduo.

A investigação adotou a abordagem qualitativa, considerando sua capacidade de aprofundar-se no universo dos significados e das atitudes, essencial para compreender os sentimentos e saberes dos sujeitos. Optou-se pela estratégia de estudo de caso, por permitir a análise de um fenômeno contemporâneo — a atuação da escola em contextos prisionais distintos — dentro de seu contexto real. Os professores foram os sujeitos primários, selecionados por lidarem diariamente com os contrastes e semelhanças entre a escola no presídio convencional e na APAC. Foram entrevistados quatro professores, todos atuando em ambos os contextos, complementados pelas percepções da diretora da escola, do presidente da APAC, de alunos e de funcionários do presídio. A pesquisa utilizou triangulação de métodos, combinando análise documental, observação participante, questionários e entrevistas semiestruturadas. A análise documental envolveu a revisão do Projeto Político-Pedagógico da escola e das legislações sobre educação prisional, enquanto a observação, de caráter não sistemático, foi registrada em diário de campo. Os questionários, aplicados a 24 professores e 72 alunos, forneceram dados quantitativos complementares, e as entrevistas possibilitaram compreender os significados subjetivos atribuídos pelos participantes às suas experiências educativas.

Os resultados revelam os contrastes entre a cultura escolar no presídio e na APAC e como os docentes constroem **saberes e sentidos** para navegar nessas realidades distintas. O corpo docente apresenta perfil profissional variável, mas com significativa experiência: 46% dos professores possuíam mais de dez anos de atuação, enquanto 33% tinham entre dois e sete anos de experiência. Além disso, 54% já haviam lecionado na modalidade EJA antes de ingressarem na escola. Contudo, essa experiência não se traduz em estabilidade institucional, pois a maioria atua como contratada temporariamente; 83% dos docentes possuem vínculo por designação, gerando alta rotatividade de um ano para outro, o que dificulta o desenvolvimento de projetos coerentes e compromete a consolidação das práticas educativas na instituição.

Quanto à necessidade de capacitação, a pesquisa identificou que apenas 46% dos professores alegaram necessitar de formação específica para atuar na escola

prisional, enquanto 54% afirmaram não necessitar de um curso específico. Segundo a autora, esse dado evidencia uma certa acomodação ou a crença de que a formação em serviço adquirida pela prática profissional seria suficiente. Nenhum dos docentes havia recebido capacitação ou curso específico para atuar na EJA em contexto prisional, o que evidencia uma lacuna nas políticas públicas e nos saberes institucionais formais. Apesar da instabilidade laboral e da ausência de capacitação específica, o sentido que motiva o trabalho dos professores entrevistados é profundamente ético e pessoal, baseado na solidariedade, na valorização humana e na satisfação de se sentirem respeitados e necessários no ambiente prisional. O domínio do conteúdo é percebido como habilidade crucial para conquistar o respeito dos alunos, sendo considerado um saber infalível.

Os professores relatam contrastes significativos entre os dois contextos institucionais em que a escola atua, diferenças que influenciam diretamente a prática docente e o sentido atribuído à função educativa. No presídio convencional, a relação entre escola e administração prisional é marcada por tensão e autonomia limitada, configurando um ambiente em que prevalecem a lógica da segurança e o controle disciplinar sobre as práticas pedagógicas. A escola é descrita como pouco respeitada, e o trabalho pedagógico frequentemente sofre interferências externas. Agentes penitenciários e diretores, ao priorizarem a ordem e a segurança, impõem restrições que dificultam a realização das atividades escolares. Em contraste, na APAC, a relação entre a escola e a instituição é percebida como mais harmoniosa e colaborativa. A presença da escola é considerada bem-vinda e integrada ao método apaqueano, que valoriza a educação como instrumento de reconstrução moral e social dos recuperandos. O acesso ao espaço educativo é facilitado, e o ambiente é mais acolhedor, favorecendo o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Contudo, essa harmonia se manifesta sobretudo em nível burocrático e institucional, sem que haja necessariamente um vínculo profundo entre os professores e a filosofia da APAC ou os voluntários que a compõem.

Um dos dilemas identificados pelos professores refere-se à obrigatoriedade da frequência às aulas na APAC, que se contrapõe ao princípio da educação como prática libertadora, tal como defendido por Paulo Freire. No contexto do presídio, observa-se um quadro distinto: os alunos são descritos como mais interessados e engajados nas atividades escolares. A escola, nesse ambiente, adquire um significado simbólico de refúgio e possibilidade, sendo percebida como um “oásis no deserto” ou uma “luz, uma saída”. Para muitos, representa uma das poucas oportunidades concretas de reconstrução pessoal, acesso ao conhecimento e melhoria de vida, seja pela remição da pena, pela chance de prosseguir em cursos técnicos ou superiores, ou pela expectativa de inserção no mercado de trabalho após o cumprimento da sentença. Na APAC, por outro lado, a obrigatoriedade da frequência escolar é percebida pelos professores como um fator que esvazia o sentido emancipador da educação. Ao ser imposta como regra, a presença em sala de aula perde o caráter de escolha e de desejo de aprender, gerando atitudes de resistência e dispersão entre os alunos. O cansaço físico decorrente do trabalho diurno e das atividades disciplinares próprias do método apaqueano contribui para a desmotivação nas aulas noturnas, tornando o tempo escolar “menos produtivo”. Muitos professores expressam incômodo com essa obrigatoriedade, considerando-a “muito desagradável”, e buscam estratégias para contornar a apatia dos alunos, recorrendo a abordagens mais criativas e sensíveis, especialmente por meio de recursos artísticos e expressivos que visam despertar o interesse e promover a participação.

Apesar de seguirem o mesmo plano de ensino, os docentes desenvolvem saberes práticos de adequação e reinvenção pedagógica, articulando os conteúdos formais das

disciplinas às experiências concretas e à cultura experiencial dos educandos. Essa mediação entre o currículo e a realidade de exclusão social e preconceito vivida pelos alunos permite que o ensino ultrapasse os limites da formalidade institucional, transformando-se em um espaço de diálogo, reflexão e reconstrução de sentido. Dessa forma, a prática docente na APAC revela-se tensionada entre a exigência normativa da frequência e o esforço dos professores em manter vivo o potencial humanizador da educação, conciliando as exigências institucionais com a dimensão libertadora do ato de ensinar. As condições físicas da escola, em ambos os contextos, são precárias, evidenciando o descaso do poder público e reforçando a tese de que a arquitetura prisional visa mais a punição do que a ressocialização. A escola funciona em espaços improvisados, varandas e corredores, o que, segundo os docentes, “desvaloriza a função do professor” e compromete a prática pedagógica. A rotatividade dos professores contratados temporariamente soma-se às dificuldades estruturais, comprometendo o desenvolvimento de projetos contínuos.

A função da escola é um ponto de divergência entre os professores: alguns enfatizam que a escola é “como outra qualquer” e deve priorizar o conteúdo, enquanto outros veem sua função como o “resgate de valores” e “valorização humana”. A dissertação conclui que, em meio a todas as contradições, a escola funciona, tanto no modelo de prisão comum quanto na APAC, como um espaço diferenciado da vida aprisionada, onde as relações são pautadas pelo diálogo e pelo respeito. A autonomia relativa da escola, aliada à construção de saberes de adequação e a um sentido ético de solidariedade por parte dos professores, permite que a educação promova a esperança e o resgate da cidadania, atuando como forma de resistência à cultura do cárcere. Nesse contexto, a escola torna-se o local onde o aluno adquire um “capital que não é roubado”, possibilitando a construção de um “outro modo de ser”.

Os principais limites para a efetivação de uma educação verdadeiramente libertadora são a falta de um currículo específico e a ausência de formação continuada que possibilite aos professores lidar com a complexidade do contexto prisional. A contribuição desta dissertação para o estado da questão reside na análise comparativa inédita entre dois modelos prisionais distintos, evidenciando como os professores constroem saberes práticos de adaptação e atribuem sentidos éticos à sua prática em contextos marcados por tensões institucionais. Embora a pesquisa tenha explorado de forma consistente os saberes construídos pelos docentes no exercício da docência em ambos os contextos, a investigação não aprofundou sistematicamente a análise dos processos formativos que antecedem e sustentam esses saberes práticos. O estudo identifica lacunas relevantes, como a ausência de currículo específico e a falta de formação continuada, mas não propõe ou investiga modelos formativos que possam suprir essas deficiências. Permanece, portanto, a necessidade de examinar como a formação inicial e continuada pode potencializar práticas pedagógicas verdadeiramente transformadoras no contexto prisional, lacuna que a presente pesquisa busca preencher ao analisar sistematicamente a relação entre trajetória formativa e construção de **saberes e sentidos** pelos professores da APAC Metropolitana.

Panorama analítico do estado da questão

A análise dos cinco trabalhos mapeados permite identificar convergências, lacunas e a originalidade da presente pesquisa. A Tabela 2 sintetiza as principais características de cada estudo:

Tabela 2: Síntese Analítica dos Trabalhos Mapeados

Trabalho	Foco Principal	Aborda Formação Docente?	Lacuna Identificada
Botelho e Leão (2025)	Desafios da prática docente	Menciona, mas não aprofunda	Não investiga perfil formativo e saberes mobilizados
Barbosa (2021)	Saberes dos formadores	Sim, parcialmente	Não examina formação inicial/continuada de modo sistemático
Campos (2019)	Formação inicial em espanhol	Sim, específico para língua	Restrito a uma disciplina, não generaliza para EJA prisional
Spínola (2018)	Eixo transversal Trabalho/Consumo	Identifica ausência de formação	Não propõe modelo formativo específico
Vale (2012)	Cultura escolar APAC vs. Presídio	Menciona necessidade de formação	Não detalha processos formativos

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise sistemática dos trabalhos revela três convergências fundamentais que caracterizam o estado atual da pesquisa sobre formação docente para a EJA prisional no contexto das APACs. A primeira convergência refere-se à ausência sistemática de formação específica para docentes que atuam nesse contexto. Nenhum dos estudos analisados documenta a existência de programas consistentes de formação inicial ou continuada voltados especificamente para a educação em contextos de privação de liberdade. Quando a preparação ocorre, apresenta-se de forma genérica, abordando aspectos amplos da EJA sem contemplar as especificidades do ambiente prisional, ou restringe-se a orientações sobre segurança institucional e normas de funcionamento, não atingindo a dimensão pedagógica propriamente dita. Botelho e Leão (2025) mencionam a falta de qualificação como problema histórico, mas não investigam suas manifestações concretas. Barbosa (2021) constata que a unidade prisional pesquisada não ofereceu capacitação aos professores e profissionais de educação. Campos (2019) demonstra empiricamente que o curso de Licenciatura em Português-Espanhol da UFV não preparava os futuros docentes para atuar com grupos minoritarizados, especialmente no contexto prisional. Spínola (2018) evidencia que a totalidade dos professores entrevistados desconhecia formalmente o eixo transversal Trabalho e Consumo e que nenhum havia realizado cursos de formação continuada sobre o tema. Vale (2012) identifica que nenhum docente havia recebido capacitação específica para atuar na EJA no contexto prisional, evidenciando lacuna persistente nas políticas públicas e nos saberes institucionais formais.

A segunda convergência diz respeito à construção empírica de saberes pelos professores. Diante da ausência de formação específica, todos os trabalhos evidenciam que os docentes desenvolvem estratégias pedagógicas de forma autônoma, experimental e contextualizada. Essa construção de saberes fundamenta-se em três pilares principais: a formação acadêmica prévia, geralmente sólida, com todos os professores possuindo licenciatura e, em muitos casos, pós-graduação *lato sensu*; a

experiência profissional acumulada, frequentemente em outros contextos educacionais; e o sentido ético-político atribuído à prática, manifestado na crença no potencial transformador da educação. Botelho e Leão (2025) documentam que os professores são obrigados a "se reinventar a todo momento", mobilizando criatividade e recursos pessoais para minimizar lacunas estruturais. Barbosa (2021) evidencia que dez dos 24 respondentes citaram experiências informais, sociais e religiosas como essenciais para sua atuação, sugerindo que o saber tácito e o sentido ético construído fora das instituições formais orientam a prática. Campos (2019) demonstra que as futuras professoras desenvolveram flexibilidade para lidar com imprevistos, criatividade para superar a escassez de recursos e sensibilidade para acolher demandas específicas, competências construídas na prática, não previamente ensinadas. Spínola (2018) revela o paradoxo de que professores sem conhecimento formal dos PCN conseguem aplicar seus princípios de forma contextualizada, sustentados pela formação inicial sólida. Vale (2012) identifica que os docentes desenvolvem saberes práticos de adequação e reinvenção pedagógica, articulando conteúdos formais às experiências concretas dos educandos.

A terceira convergência refere-se à centralidade do sentido atribuído à docência como elemento estruturante da prática pedagógica. Em todos os trabalhos analisados, emerge a constatação de que a crença na educação como ferramenta de transformação, a convicção no potencial dos recuperandos e o compromisso ético-político com a ressocialização constituem elementos que, frequentemente, mostram-se mais determinantes para a qualidade da prática pedagógica do que a própria formação formal recebida. Botelho e Leão (2025) evidenciam que, apesar da precariedade estrutural, os professores mantêm o compromisso com a transformação social. Barbosa (2021) documenta que o sentido do lecionar na APAC é inseparável da vocação e do altruísmo, com os formadores acreditando na recuperação dos recuperandos e desejando "fazer a diferença na vida das pessoas e na sociedade". Campos (2019) demonstra que o amadurecimento profissional e pessoal das participantes foi marcado pela desconstrução de estereótipos e pelo desenvolvimento de uma "cultura de cuidado com o outro". Spínola (2018) constata que o sentido essencial do trabalho docente transcende a transmissão de conteúdo, orientando-se para a ressocialização, com os professores acreditando na eficácia do método APAC. Vale (2012) identifica que o sentido que motiva o trabalho dos professores é profundamente ético e pessoal, baseado na solidariedade, na valorização humana e na satisfação de se sentirem respeitados e necessários no ambiente prisional. Dessa forma, a análise conjunta desses estudos revela que, no contexto da EJA prisional em APACs, a qualidade da prática docente resulta de uma tríade integrada: formação acadêmica prévia, construção empírica de saberes na prática cotidiana e sentido ético-político atribuído à docência, sendo este último elemento frequentemente o mais decisivo para garantir práticas pedagógicas transformadoras e comprometidas com a ressocialização dos alunos.

A análise sistemática dos trabalhos sobre formação docente para a EJA prisional em APACs revela três convergências fundamentais que caracterizam o estado da questão.

A primeira refere-se à ausência sistemática de formação específica. Nenhum dos estudos documenta a existência de programas consistentes de formação inicial ou continuada voltados para a educação em prisões. A preparação, quando existe, é genérica ou restringe-se a orientações sobre segurança, sem atingir a dimensão pedagógica (Botelho e Leão, 2025; Barbosa, 2021; Campos, 2019; Spínola, 2018; Vale, 2012).

Diante desse vazio formativo, surge a segunda convergência: a construção empírica de saberes pelos professores. Todos os trabalhos evidenciam que os docentes desenvolvem estratégias pedagógicas de forma autônoma e contextualizada, fundamentando-se na formação acadêmica prévia, na experiência profissional e no sentido ético-político atribuído à prática (Botelho e Leão, 2025; Barbosa, 2021; Campos, 2019; Spínola, 2018; Vale, 2012).

A terceira e mais decisiva convergência é a centralidade do sentido atribuído à docência. Em todos os estudos analisados, evidencia-se que a crença na educação como ferramenta de transformação, o compromisso ético-político com a ressocialização e a valorização humana mostram-se mais determinantes para a qualidade da prática do que a formação formal. Esse sentido se manifesta de formas específicas: como compromisso com a transformação social (Botelho e Leão, 2025), vocação e altruísmo (Barbosa, 2021), "cultura de cuidado com o outro" (Campos, 2019), orientação para a ressocialização (Spínola, 2018) e solidariedade e valorização humana (Vale, 2012).

Dessa forma, a análise conjunta revela que a qualidade da prática docente na EJA prisional em APACs resulta de uma tríade integrada: formação acadêmica prévia, construção empírica de saberes na prática cotidiana e sentido ético-político atribuído à docência, sendo este último elemento frequentemente o mais decisivo para garantir práticas pedagógicas transformadoras e comprometidas com a ressocialização.

Entretanto, apesar dessas convergências, nenhum dos trabalhos investiga sistematicamente a relação entre trajetória formativa e construção de **saberes e sentidos** na prática cotidiana. As pesquisas documentam as consequências da formação insuficiente, evidenciando a necessidade de "reinvenção" constante, a sobrecarga docente e a improvisação pedagógica, mas não aprofundam os processos pelos quais os professores mobilizam, ressignificam ou descartam os saberes adquiridos na formação inicial ao confrontarem-se com a realidade prisional. Não se examina como os saberes tácitos, construídos na experiência e na convivência com a comunidade apaqueana, sustentam efetivamente a prática pedagógica, quais elementos específicos da metodologia APAC influenciam a construção de sentidos sobre o ato de lecionar e quais demandas formativas explícitas e implícitas os docentes reconhecem para sua atuação. Essa lacuna delimita precisamente o nicho de pesquisa da presente investigação. Enquanto os trabalhos analisados documentam a ausência de formação específica e suas consequências práticas, esta pesquisa propõe-se a compreender os **saberes e sentidos** que os professores da EJA na APAC Metropolitana constroem em torno de sua prática pedagógica, investigando a articulação entre formação acadêmica, experiência profissional, contexto institucional específico e sentidos atribuídos à docência. Busca-se não apenas identificar o que falta na formação dos professores, mas compreender como eles efetivamente constroem seus saberes na intersecção entre conhecimento formal, experiência prática e contexto institucional singular da APAC.

Pretende-se investigar quais elementos do método APAC, com sua filosofia de valorização humana e suas práticas de autogestão e participação comunitária, influenciam a construção de sentidos sobre o ato de lecionar. Almeja-se identificar as demandas formativas que emergem da prática cotidiana, fornecendo subsídios para a proposição de políticas públicas e práticas formativas mais contextualizadas e eficazes. Ao evidenciar essa lacuna teórica e empírica, reforça-se a relevância e a originalidade deste estudo, que busca não apenas dar visibilidade às experiências desses profissionais, mas também contribuir para a consolidação da formação docente para a educação prisional como campo legítimo de investigação acadêmica e de formulação de políticas públicas educacionais.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha (Homo Sacer III)*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- AGÊNCIA GOV. Brasil tem terceira maior população carcerária do mundo, aponta relatório. Brasília: Agência Gov, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/agenciagov/brasil-terceira-maior-populacao-carceraria>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- ANDRADE, Vera Regina Pereira de. *A ilusão de segurança jurídica: do controle da violência à violência do controle penal*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1997.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARATTA, Alessandro. *Criminologia crítica e crítica do direito penal: introdução à sociologia do direito penal*. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.
- BARBOSA, Renan Luiz Senra. *Saberes de uma prisão incomum: o processo de trabalho dos formadores em uma unidade prisional de proteção e assistência aos condenados*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professores. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Org.) *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 57-81. (Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 5).
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BECCARIA, Cesare. *Dos delitos e das penas*. Tradução: Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2017.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano — compaixão pela Terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOTELHO, Arlem; LEÃO, Vicente. Desafios e perspectivas do ensino de jovens e adultos (EJA) no contexto prisional: vivências do ensino na APAC de São João Del Rei/MG. *Revista Tópicos*, v. 3, n. 23, 2025.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal). Brasília, DF, 1984.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Prisões. Brasília, DF: Ministério da Educação/Departamento Penitenciário Nacional, 2011.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Érica Cristina. *Educação de jovens e adultos em espaços de privação de liberdade: desafios e perspectivas no contexto prisional mineiro*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

CELANI, M. Antonieta. *Professores e Formadores em Mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. 3. ed. Rio de Janeiro: Mercado de Letras, 2003.

FERRAJOLI, Luigi. *Direito e Razão: Teoria do Garantismo Penal*. Tradução de Ana Paula Zomer, Fauzi Hassan Choukr, Juarez Tavares e Luiz Flávio Gomes. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRATERNIDADE BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA AOS CONDENADOS (FBAC). Relatório sobre APACs. Disponível em: <https://www.fbac.org.br/infoapac/relatoriogeral.php>. Acesso em: 1 out. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Global, 2025.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, p. 1-20, 2019.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.

HUMAN RIGHTS WATCH. *World Report 2025: Brazil – Detention Conditions*. [S.l.]: HRW, 2025. Disponível em: <https://www.hrw.org/world-report/2025/country-chapters/brazil>. Acesso em: 22 out. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Superior 2022*. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 out. 2025.

IRELAND, Timothy Denis. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011.

IRINEU, Lucineudo Machado. *A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro*. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

LABELLA-SÁNCHEZ, N. La enseñanza del español en la educación de jóvenes y adultos como posibilitadora de inserción social. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Orgs). *Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012. p. 81-96.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012.

LOURENÇO, Arlindo da Silva. *As regularidades e singularidades dos processos educacionais no interior de duas instituições prisionais e suas repercussões na escolarização de prisioneiros*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

LOURENÇO, Arlindo da Silva. *O espaço de vida do agente de segurança penitenciária no cárcere: entre gaiolas, ratoeiras e aquários*. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *O desafio das diferenças nas escolas*. São Paulo: Sumus, 2015.

- MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: n-1 edições, 2019.
- MINAYO, Maria Cecília S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.
- NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. *Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões sobre a produção do conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2004.
- NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- OBSERVATÓRIO NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS. *Plataforma ObservaDH: dados sobre o sistema prisional brasileiro*. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 3 fev. 2025. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/13957?mode=full>. Acesso em: 22 out. 2025.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. *Educação escolar na prisão: para além das grades – a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. O papel da escola na prisão: saberes e experiências de alunos e professores. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). *O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas*. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 277-297.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). *Educação escolar entre as grades*. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2007.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris, 1948.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos*. Genebra, 1955.
- OTTOBONI, Mário. *Vamos matar o criminoso? Método APAC*. São Paulo: Loyola, 2001.
- PEDROSO, A. P. F.; SILVA, W. G. da; GOMES, A. K. L.; OLIVEIRA, H. S. de. Revisitando o Espaço das Juventudes na Educação de Jovens e Adultos. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 15, n. 45, p. 495–515, 2023.

PEDROSO, A. P. F.; SILVA, Walesson Gomes da; FRANÇA, R. S. Educação De Jovens E Adultos (EJA) Na Terceira Idade: Explorando Subjetividades, Necessidades E Motivações Dos Educandos. IOSR Journal Of Humanities And Social Science (ONLINE), v. 30, p. 51-59, 2025.

PELLIM, T. Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores de línguas. *Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada* vol.5. Campinas, SP: Ponte Editores, p. 125-141, 2010.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. *O ofício do professor: as ambiguidades do exercício da docência por monitores-presos*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. Qualitative research: reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health services research. *BMJ*, London, v. 311, n. 6996, p. 42-45, 1995.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAMPAIO, M. N. Alguns saberes necessários para professoras e professores de jovens e adultos. In: ANPED. *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 7 jul. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma revolução democrática da justiça*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SECRETARIA NACIONAL DE POLÍTICAS PENAIAS (SENAPPEN). *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN 2º semestre 2024*. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relatorios-de-informacoes-penitenciarias/relatorio-2o-semester-de-2024.pdf>. Acesso em: 15 out. 2025.

SILVA, M. C. V. *A prática docente da EJA: o caso da Penitenciária Juiz Plácido de Souza em Caruaru*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SILVA, Walesson Gomes da. *Lazer e juventude encarcerada: sentidos e significados no contexto da APAC*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SILVA, Walesson Gomes da. Produção de Significados e Sentidos em Presídio APAC a partir das Atividades de Lazer. *Revista Interdisciplinar Sulear*, Belo Horizonte, v. 1, p. 65-81, 2018.

SILVA, Walesson Gomes; MARQUES; PEDROSO, A. P. F.; GOMES. Religiosidade, Lazer e Periferia: Práticas Culturais Formativas ou Relações De Poder?. *Boletim de Conjuntura - BOCA*, v. 14, p. 208-225, 2023.

SPÍNOLA, Gislaine de Oliveira. *Abordagem Sobre a Temática Trabalho e Consumo na Educação de Jovens e Adultos na APAC de Itaúna/MG*. 2018. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) - Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Londrina, 2018.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MINAS GERAIS. *Relatório de acompanhamento da APAC Metropolitana*. Belo Horizonte: TJMG, 2009.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VALE, Alessandra dos Santos. *A cultura escolar em prisões distintas: contrastes e semelhanças entre a escola no presídio e a escola na APAC*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2012.

VARGAS, Laura Jimena Ordóñez. *É possível humanizar a vida atrás das grades? Uma etnografia do Método APAC de gestão carcerária*. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. *Trabalho docente: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WACQUANT, Loïc. *As prisões da miséria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

WORLD PRISON BRIEF. *Brazil – Key Prison Statistics*. [S.l.]: Institute for Crime & Justice Policy Research, 2024. Disponível em: <https://www.prisonstudies.org/country/brazil>. Acesso em: 22 out. 2025.

ZOLIN-VESZ, F.; BARCELOS, A. M. F. A pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor. In: LIMA, L. M. (Org.) *A (In)Visibilidade da América Latina na Formação do Professor de Espanhol*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 41-53.

SONHAR COMO INÉDITO-VIÁVEL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: VIVÊNCIAS DE MULHERES E FUTUROS POSSÍVEIS

Roberta Rodrigues Ramos (UFMG)
Ana Paula Ferreira Pedroso (UFMG)

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como um espaço fundamental de garantia do direito à educação para sujeitos historicamente excluídos dos processos formais de escolarização. No contexto brasileiro, essa exclusão incide de maneira particularmente intensa sobre mulheres pobres, negras, periféricas e trabalhadoras, cujas trajetórias educacionais foram marcadas por interrupções precoces decorrentes de responsabilidades de cuidado, inserção antecipada no trabalho informal, violência e pela naturalização das desigualdades sociais. Essas experiências evidenciam que a negação do direito à educação não se dá de forma isolada, mas articulada a estruturas históricas de gênero, raça, classe e colonialidade.

O retorno à escola na vida adulta não representa apenas a retomada de um percurso interrompido, mas configura-se como um gesto político de reinscrição no mundo como sujeito de direito, de palavra e de desejo. Ao retornar à EJA, essas mulheres reivindicam o tempo de aprender, de falar e de sonhar, rompendo com uma história de silenciamento e subalternização. Nesse sentido, a EJA emerge como um território de disputas epistemológicas e políticas, no qual se confrontam projetos educativos distintos: de um lado, perspectivas adaptativas e compensatórias, que tendem a reduzir a escolarização à certificação; de outro, concepções emancipatórias comprometidas com a transformação social e com o reconhecimento dos sujeitos como produtores de saber.

É nesse cenário que este artigo se insere, tendo como objetivo analisar a categoria analítica sonhar: um inédito-viável a partir das vivências de mulheres estudantes da EJA. Compreende-se o sonho não como abstração, idealização ou promessa futura, mas como prática política situada e como produção concreta de futuros possíveis, enraizada nas condições materiais da vida e nas experiências cotidianas de resistência. Distancia-se, assim, de leituras romantizadas do sonhar, para afirmá-lo como gesto de reexistência frente à colonialidade do poder, do saber e do ser.

Ancorado em uma abordagem qualitativa, de inspiração decolonial e feminista situada, o estudo parte da escuta sensível das narrativas dessas mulheres, reconhecendo suas vozes como centrais na produção do conhecimento. Ao mobilizar o conceito freiriano de inédito-viável, o artigo sustenta que os sonhos expressos pelas mulheres da EJA não se organizam em torno de projetos grandiosos de ascensão individual, mas de desejos essenciais relacionados à dignidade, à autonomia e ao direito ao saber. Assim, defende-se que o sonhar, no contexto da EJA, constitui-se como um movimento coletivo e presente, capaz de tensionar concepções universalizantes de emancipação e de reafirmar a educação como prática de liberdade.

Colonialidade do poder, do saber e da educação

A colonialidade do poder, conforme formulada por Aníbal Quijano, estrutura-se a partir da hierarquização racial, epistêmica e social dos sujeitos, produzindo desigualdades persistentes mesmo após o fim formal do colonialismo. No que tange ao conceito de Colonialidade de poder desenvolvido pelo filósofo peruano Quijano (2005), entendemos que mesmo com o fim do colonialismo, as formas coloniais de dominação, tanto no âmbito político como quanto econômico, permanecem atualmente.

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América do capitalismo colonial/moderno eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico (Quijano, 2005, p. 117).

No campo educacional, essa lógica manifesta-se na deslegitimação dos saberes populares, na padronização curricular e na exclusão sistemática de determinados corpos e histórias. As mulheres da EJA carregam em suas trajetórias as marcas dessa colonialidade: a escola que não as acolheu na infância, o trabalho que se impôs como urgência e a negação histórica do direito ao tempo de aprender. Reconhecer essas experiências como produtoras de conhecimento implica tensionar a racionalidade moderna eurocêntrica e afirmar outras epistemologias, ancoradas no Sul Global.

Por isso, essa pesquisa convoca não apenas uma revisão curricular, mas uma transformação das relações pedagógicas. No contexto da EJA, isso implica reconhecer os sujeitos educandos como detentores de saberes legítimos, frutos de suas vivências, lutas e resistências cotidianas. Ao articular-se à crítica da colonialidade, a pedagogia freiriana torna-se uma via potente de enfrentamento às hierarquias epistemológicas e à construção de uma educação comprometida com a justiça, a dignidade e a transformação social.

Feminismos decoloniais e mulheres da EJA

Os feminismos decoloniais denunciam os limites do feminismo hegemônico, branco e eurocentrado, ao universalizar experiências que não contemplam as vivências de mulheres racializadas e empobrecidas. Autoras como Maria Lugones e Rita Segato evidenciam que a colonialidade de gênero produz formas específicas de opressão, articulando raça, classe, sexualidade e trabalho. Assim, ao desafiar essas formas de dominação, o feminismo decolonial propõe a revalorização de saberes não hegemônicos e a reconstrução de subjetividades livres das imposições coloniais, reafirmando a necessidade de epistemologias plurais que reconheçam a diversidade das experiências e resistências das mulheres no Sul Global.

Segundo Vergès (2020, p. 25),

[...] dizer-se feminista decolonial, defender os feminismos de política decolonial hoje não é apenas arrancar a palavra “feminismo” das mãos ávidas da oposição, carente de ideologias, mas também afirmar nossa fidelidade às lutas das mulheres do Sul global que nos precederam. É reconhecer seus sacrifícios, honrar suas vidas em toda a sua complexidade, os riscos que assumiram, as hesitações e as desmotivações que conheceram. É receber suas heranças. Também é reconhecer que a ofensiva contra as mulheres, atualmente justificada e reivindicada publicamente pelos dirigentes estatais, não é simplesmente a expressão de uma dominação masculinista descomplexificada, e sim uma manifestação da violência destruidora suscitada pelo capitalismo. O feminismo decolonial é a despatriarcalização das lutas revolucionárias. Em outras palavras, os feminismos de política decolonial contribuem na luta travada durante séculos por parte da humanidade para afirmar seu direito à existência.

As mulheres da EJA, embora não se reconheçam discursivamente como feministas, constroem no cotidiano práticas de autonomia, cuidado e resistência que configuram modos outros de existência. Suas ações desestabilizam a lógica da submissão e produzem fissuras no sistema patriarcal-colonial, revelando feminismos vividos, situados e não nomeados.

O inédito-viável em Paulo Freire

Paulo Freire compreende o inédito-viável como a possibilidade histórica concreta de transformação da realidade, construída a partir da leitura crítica do mundo e da ação coletiva. Diferentemente da utopia abstrata, o inédito-viável emerge da tensão entre denúncia das opressões e anúncio de novos modos de existir. É nesse processo de leitura crítica da realidade que se torna possível vislumbrar o *inédito-viável* — isto é, a transformação concreta do que parecia impossível, por meio de uma ação educativa comprometida com a libertação e a construção de outros futuros possíveis. Assim,

[...] o inédito - viável não é, pois, uma simples junção de letras ou uma expressão idiomática sem sentido. É uma palavra na acepção freiriana mais rigorosa. Uma palavra-ação, portanto, práxis, pois não há palavra verdadeira que não seja práxis, daí, quer dizer que a palavra verdadeira seja transformadora do mundo. Uma palavra epistemologicamente empregada por Freire para expressar, como enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas (Freire, 2010, p. 224).

Nas vivências das mulheres da EJA, o inédito-viável manifesta-se em sonhos aparentemente simples, mas profundamente políticos: aprender a ler, escrever o próprio nome, ajudar netos nas tarefas escolares, permanecer na escola apesar do cansaço e da idade. São sonhos enraizados na materialidade da vida e na luta cotidiana pela dignidade.

Metodologia

A pesquisa que fundamenta este artigo é de abordagem qualitativa, orientada por uma perspectiva decolonial e feminista situada. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com mulheres estudantes da EJA, com idades entre 38 e 78 anos, em uma escola pública de Belo Horizonte – MG.

As narrativas foram analisadas por meio da Análise de Conteúdo, permitindo a construção de categorias analíticas emergentes. A categoria sonhar: um inédito-viável destacou-se como eixo interpretativo central, articulando passado, presente e futuro nas histórias de vida das participantes.

Sonhar: um inédito-viável

Todas as mulheres ouvidas nesta pesquisa não se reconhecem no discurso do feminismo — tampouco o nomeiam. No entanto, suas práticas cotidianas de cuidado, estudo, insistência e autonomia configuram formas de viver feministas. São gestos de ruptura com o ciclo da obediência e da submissão. São mulheres que, mesmo sem declarar bandeiras, vivem de modo a libertar as suas filhas, netas e vizinhas, abrindo para elas possibilidades que não tiveram. Esse gesto de sonhar quando tudo parece dizer o contrário é ato radical de esperar.

É a possibilidade concreta de reconstruir a vida a partir de territórios que historicamente foram negados como espaços de existência digna. Essas mulheres não cabem nas molduras do feminismo branco, liberal e acadêmico, e nem precisam caber. Seus gestos cotidianos, forjados entre o cuidado, o trabalho e a luta por reconhecimento, são práticas profundas de reexistência. Escolher estudar, mesmo diante da exaustão, da

precariedade e da desautorização simbólica, é afirmar-se como sujeito político. São atos que rompem com a lógica colonial que sempre tentou definir quem pode sonhar, quem pode saber e quem pode ensinar. Ao reocuparem o espaço escolar com seus corpos, suas memórias e seus saberes, essas mulheres anunciam outras epistemologias possíveis, enraizadas na vida e na resistência.

Freire nos ensina que toda educação é, por natureza, um ato de esperança. É nesse horizonte de esperar, de mobilização ativa por um mundo mais justo, que se inscreve o conceito de *inédito- viável*: a possibilidade concreta, ainda não realizada, de transformação da realidade. Sonhar, nesse contexto, não é ilusão, mas ato político e criador. Para as mulheres da EJA, reexistir é justamente isso: realizar, no cotidiano, um sonho coletivo de rompimento com o silenciamento, a invisibilidade e a negação do direito ao saber.

Quando Freire afirma que formulamos assim estruturas de novas possibilidades para construir outras inéditas e viáveis, ele nos convoca a ultrapassar a mera utopia imaginada e a construir, com os pés no chão, as condições para torná-la possível. Isso exige escuta sensível, ação coletiva e práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social. Assim, o *inédito- viável* se torna mais do que um ideal: é uma aposta radical na potência dos sujeitos históricos e na força transformadora da educação como práxis libertadora.

Uma das formas mais persistentes de opressão é a negação ao acesso à educação, sobretudo à educação pública, gratuita e de qualidade social. Ao refletir sobre os obstáculos enfrentados por sujeitos subalternizados no espaço escolar, compreendemos que a escola não é, nem nunca foi, um espaço neutro. Pelo contrário, carrega marcas históricas de exclusão, colonização e reprodução de desigualdades sociais. As normas, os saberes legitimados e as práticas pedagógicas frequentemente ignoram as experiências e os modos de vida de estudantes oriundos de contextos vulnerabilizados, gerando um sentimento recorrente de não pertencimento. Nesse cenário, permanecer na escola torna-se, muitas vezes, uma batalha diária frente às estruturas que desautorizam suas vivências.

Nesse sentido, Carneiro (2003) nos ajuda a compreender que os altos índices de evasão escolar não são fruto de desinteresse individual, mas expressão de um projeto de exclusão estrutural. Eles revelam o quanto as normas escolares, fundadas em uma lógica branca, masculina e de classe média, frequentemente se chocam com as condições concretas de existência dos sujeitos subalternizados, tornando sua permanência na escola um desafio cotidiano. Freire (2019) também adverte: quando a educação ignora a história, a cultura e as circunstâncias sociais dos educandos, ela deixa de ser instrumento de libertação para se tornar mecanismo de domesticação.

Nos relatos das entrevistadas, a escola aparece como lugar de respiro frente à dor. Elza (2025) conta:

Pra mim foi uma experiência muito boa. Me ajudou no psicológico. Eu vim pra cá muito abalada. A gente vai conversando com todo mundo, fazendo amizade, estudando, focando mais no estudo. Deu pra amenizar.

Ainda que não haja uma elaboração emocional plena, a presença na escola funciona como uma estratégia de sobrevivência subjetiva. É preciso, como alerta bell hooks (2015), construir uma pedagogia que vá além do acolhimento afetivo: é necessário garantir condições para que os sujeitos nomeiem, compreendam e transformem suas experiências em saber e potência.

Outro aspecto fundamental que emerge das narrativas é a afirmação do direito ao saber. Estar na escola à noite, mesmo cansada, é um ato político. Como relata Sueli (2025):

“Eu chego em casa, deixo a janta pronta, tomo banho e desço para a escola, porque agora à noite o tempo é meu. É muito bom. Você aprende todo dia uma coisa nova”.

Essa fala revela uma ruptura com a lógica histórica que subordinou mulheres negras e pobres ao tempo do outro: o tempo do trabalho, da família, da sobrevivência. Estudar, nesse contexto, é insurgência. Como diz Carneiro (2003), tornar-se sujeito é romper com a subalternidade e afirmar-se como autora da própria existência.

Aqui, abro um parêntese a partir de minha própria trajetória como professora. Nas primeiras experiências em sala de aula, diante de falas como a de Sueli, percebo hoje que meu feminismo branco, liberal e hegemônico falhava em reconhecer a grandeza do gesto de estar ali, mesmo após preparar a janta, mesmo depois de um dia exaustivo. Questionava com olhos colonizados aquilo que deveria ser celebrado como resistência. Minha escuta, por vezes, silenciava e diminuía conquistas que, hoje compreendo, são formas de reexistência.

A partir deste processo de escuta e análise das entrevistas, e da reformulação da minha própria estrutura de pensamento feminista, afirmo: a escola e os educadores precisam enxergar, acolher e valorizar os corpos, os tempos e os modos de aprender dessas mulheres. Lugones (2014) nos lembra que mulheres inseridas em contextos de opressão racial, de classe e de gênero constroem modos de existência que escapam à norma dominante. São práticas de astúcia, resistência e reinvenção do mundo.

Espero estar velhinha e saber ler e escrever. Já está bom, não preciso fazer faculdade (Marina, 2025).

Meu sonho é ser professora, estudar, tirar minha carteira e ser professora. Meu sonho é esse. Enquanto eu não aprender, eu não paro (Elza, 2025).

Eu aprendi a escrever! Eu gostaria de ler a Bíblia. Se eu aprender, onde eu chegar e ver livro, eu estou lendo (Nísia, 2025).

Esses testemunhos revelam que sonhar, para essas mulheres, não é luxo nem retórica vazia, é necessidade vital, é instrumento de liberdade. A escola passa a ser território de pertencimento e de visibilidade. A ideia de futuro se ancora no simples e no essencial: saber ler, escrever, conquistar autonomia, ensinar outras pessoas. Sonhar é, para elas, uma forma de existir com dignidade: “Eu tenho 46 anos. Ainda imagino que, daqui pra frente, passa rápido e eu vou aprender (Dandara, 2025).”

O sonho, como *inédito-viável*, se manifesta no presente como movimento. É o “esperançar” de que fala Freire, a esperança ativa de quem age, constrói, transforma. Sonhar, nesse contexto, é um gesto radical de transgressão e de amor. Como escreveu Lorde (1988), “cuidar de mim mesma não é autoindulgência. É autopreservação, um ato de luta política”. E aqui, cuidar de si passa por aprender, por se reconhecer como sujeito pensante, por ocupar o espaço que por tanto tempo foi negado.

Por fim, compreendemos os estudos freirianos oferecem fundamentos teóricos e políticos indispensáveis para a construção de uma educação decolonial, dialógica e emancipadora. A obra de Freire nos convida a romper com a lógica da imposição e da hierarquia, substituindo-a pela escuta, pelo diálogo e pelo compromisso ético com a transformação social.

Nas palavras de Freire (2019, p. 34), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Essa pedagogia do encontro, da escuta e da ação coletiva é, em sua essência, profundamente amorosa. E o amor, como nos lembra hooks (2015), é uma prática de liberdade.

Dessa maneira, encerrar esta seção é, na verdade, afirmar um começo: o início de outras possibilidades, de outros inéditos-viáveis, de novas formas de sonhar e de reexistir, na escola, no mundo, em si.

Considerações finais

A análise da categoria sonhar: um inédito-viável, construída a partir das vivências de mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos, revela que o sonho, nesse contexto, não se apresenta como abstração, projeção distante ou idealização individual. Ao contrário, trata-se de uma prática política concreta, situada e profundamente enraizada nas condições materiais da vida dessas mulheres, cujas trajetórias foram atravessadas por processos históricos de exclusão escolar, desigualdades de gênero, raça e classe, e pela colonialidade do saber e do ser.

Nas narrativas analisadas, o inédito-viável emerge como possibilidade real e presente, construída no cotidiano da escola e na insistência em permanecer, aprender e ocupar um espaço que historicamente lhes foi negado. Sonhar, para essas mulheres, é um gesto de reexistência que articula memória, resistência e futuro, permitindo a produção de novos sentidos para a escolarização na vida adulta. Esses sonhos, embora frequentemente expressos em desejos considerados simples — como aprender a ler, escrever o próprio nome ou continuar estudando —, revelam-se profundamente políticos ao afirmarem a dignidade, a autonomia e o direito ao saber.

O conceito freiriano de inédito-viável, ao ser tensionado pelas experiências das mulheres da EJA, desloca-se de uma leitura abstrata da utopia para uma compreensão situada, coletiva e encarnada. O inédito-viável não se projeta apenas como horizonte distante, mas se realiza no presente, nos pequenos avanços cotidianos, nas relações construídas na sala de aula e no reconhecimento mútuo entre as educandas. Trata-se de um esperar ativo, que se sustenta na ação e na coletividade, e que desafia as lógicas coloniais que historicamente limitaram os sonhos dessas mulheres.

Reconhecer o sonhar como inédito-viável como categoria analítica e pedagógica implica reafirmar a Educação de Jovens e Adultos como território de produção de saberes outros e de práticas educativas comprometidas com a transformação social. Essa compreensão convoca educadoras e educadores a construir práticas pedagógicas sensíveis às narrativas, aos tempos e às experiências das mulheres da EJA, fortalecendo uma educação emancipatória, decolonial e orientada pela prática da liberdade.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, v. 49, p. 49-58, 2003.

FREIRE, A. M. A. Inédito viável. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 70-71.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50 ed. São Paulo, Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

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

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

LORDE, A. **A burst of light**: and other essays. Mineola: Ixia Press, 1988.

LUGONES, M. Colonialidade de gênero. *In*: HOLLANDA, H. B. (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Tradução Pê Moreira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 51-83

LUGONES, M. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, n. 9, p. 73-101, 2008.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-140.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, n. 37, p. 4-29, 2002.

SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classe**: mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013 [1969].

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2004.

VERGÊS, F. **Um feminismo decolonial**. Tradução de Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n. 1, p. 6-39, 2019.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas cas y políticas. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2013.

DOCÊNCIA NA SOCIOEDUCAÇÃO: EPISTEMOLOGIAS DA PRÁTICA, COMPLEXIDADE E O GIRO DECOLONIAL NA EJA EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Geraldo Ubirajara Farias Menezes (UFMG)
Walesson Gomes da Silva (UFMG)

Introdução

A formação docente para atuação em contextos de privação de liberdade configura-se como um dos desafios mais complexos e menos enfrentados pelas políticas educacionais contemporâneas no Brasil, especialmente no âmbito do sistema socioeducativo. Trata-se de um campo marcado por tensões históricas, políticas e institucionais, no qual se confrontam distintas concepções de juventude, educação, justiça e responsabilidade do Estado. Nos centros socioeducativos, destinados ao cumprimento de medidas aplicadas a adolescentes autores de atos infracionais, a prática pedagógica desenvolve-se em um espaço atravessado por contradições, no qual discursos de garantia de direitos coexistem com práticas institucionais fortemente influenciadas pela lógica do controle, da vigilância e da punição.

A inserção da escola nesses espaços decorre de um arcabouço legal que reconhece a educação como direito fundamental, mesmo em situações de privação de liberdade, conforme estabelecem o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2012). Contudo, a efetivação desse direito enfrenta inúmeros obstáculos, relacionados tanto às condições materiais e organizacionais das instituições quanto à formação dos profissionais responsáveis pela ação educativa. A escola, nesses contextos, encontra-se frequentemente subordinada às dinâmicas de segurança institucional, o que compromete sua autonomia pedagógica e limita o alcance de práticas educativas comprometidas com a formação integral dos adolescentes.

Nesse cenário, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) assume centralidade como modalidade educacional predominante no sistema socioeducativo, em razão das trajetórias escolares marcadas por interrupções, defasagem idade-ano e múltiplas experiências de exclusão social e educacional. Entretanto, a adoção da EJA, por si só, não assegura a construção de práticas pedagógicas emancipadoras. Quando desvinculada de um projeto político-pedagógico crítico e de uma formação docente específica para a socioeducação, essa modalidade corre o risco de se reduzir a um dispositivo meramente formal de escolarização, esvaziado de sentido formativo e transformador.

Diante desse contexto, este capítulo tem como objetivo analisar a formação docente e as práticas pedagógicas desenvolvidas no sistema socioeducativo, situando-as no embate entre a lógica punitiva que estrutura as instituições de privação de liberdade e as possibilidades de uma educação libertadora, inspirada, sobretudo, na pedagogia freireana. A análise fundamenta-se em aportes teóricos de Paulo Freire, Erving Goffman, Loïc Wacquant, Miguel Arroyo e Moacir Gadotti, articulados a marcos normativos e a estudos contemporâneos sobre socioeducação, juventude, EJA e direitos humanos, buscando evidenciar os limites e as potencialidades da ação educativa nesses espaços.

Socioeducação, Estado penal e institucionalização

A socioeducação foi concebida, no ordenamento jurídico brasileiro, como alternativa ao modelo repressivo tradicional historicamente aplicado a adolescentes em conflito com a lei. Fundamentada nos princípios da proteção integral e da condição

peculiar de desenvolvimento, busca articular responsabilização jurídica e garantia de direitos, atribuindo à educação um papel estruturante no processo socioeducativo (BRASIL, 2012). Em termos normativos, esse paradigma representa um deslocamento importante em relação às práticas meramente punitivas, ao reconhecer o adolescente como sujeito de direitos e não como objeto de correção.

Todavia, a materialização desse projeto ocorre em instituições que carregam marcas históricas profundas de controle, vigilância e disciplinamento. Conforme analisa Goffman (2020), as instituições totais caracterizam-se pela administração rigorosa da vida cotidiana, pela padronização das rotinas e pela vigilância constante, produzindo processos de despersonalização, silenciamento e perda de autonomia. Ainda que os centros socioeducativos não se configurem formalmente como prisões, compartilham diversos elementos desse modelo institucional, o que tensiona permanentemente o caráter educativo das medidas aplicadas.

Essa contradição é aprofundada quando se considera o avanço do Estado penal, conforme problematizado por Wacquant (2001). Em sociedades marcadas por profundas desigualdades sociais, a retração das políticas de proteção social ocorre paralelamente à expansão de dispositivos punitivos, que passam a gerir populações consideradas excedentes ou indesejáveis. No contexto brasileiro, esse fenômeno manifesta-se de forma evidente na seletividade do sistema socioeducativo, que incide majoritariamente sobre jovens negros, pobres e oriundos das periferias urbanas, revelando a dimensão racial e classista da institucionalização juvenil.

Nesse cenário, a escola é inserida em um espaço cuja lógica prioritária é a segurança e o controle, o que condiciona fortemente sua organização e funcionamento. As práticas pedagógicas passam a ser atravessadas por restrições institucionais, interrupções constantes e subordinação às normas de vigilância, comprometendo a continuidade, a intencionalidade educativa e o reconhecimento dos adolescentes como sujeitos de aprendizagem.

É nesse ponto que experiências empíricas e produções oriundas do próprio interior da socioeducação tornam-se fundamentais para ampliar a compreensão do fenômeno. A obra *Corpo-oralidades: ecos que vêm do socioeducativo* (Silva, 2024) evidencia, a partir de narrativas, poesias, relatos e expressões artísticas produzidas por adolescentes e profissionais do sistema, como a institucionalização impacta diretamente os corpos, as subjetividades e as formas de expressão juvenil. Ao dar visibilidade às vozes historicamente silenciadas pela lógica punitiva, a obra tensiona a noção de socioeducação enquanto mera estratégia de contenção, revelando as contradições entre o discurso jurídico-pedagógico e as experiências concretas vividas no cotidiano institucional.

Assim, ao articular as contribuições de Goffman e Wacquant com produções que emergem do interior das unidades socioeducativas, torna-se possível compreender a socioeducação não apenas como política pública normativa, mas como campo de disputas simbólicas, pedagógicas e políticas. Tal perspectiva reforça a necessidade de pensar a escola e a formação docente como espaços de resistência à lógica da institucionalização total, capazes de afirmar práticas educativas comprometidas com a dignidade, a escuta e a emancipação dos sujeitos em privação de liberdade.

Juventude, exclusão escolar e seletividade do sistema socioeducativo

A compreensão da formação docente no âmbito da socioeducação exige considerar, de forma articulada, o perfil dos adolescentes atendidos e as trajetórias sociais, escolares e institucionais que os conduzem ao sistema socioeducativo. Conforme demonstrado por Silva (2014; 2018), tais trajetórias não se constituem como percursos individuais desvinculados do contexto social, mas como processos produzidos ao longo de sucessivas experiências institucionais marcadas pela exclusão, pelo controle e pela negação de direitos. A escola, nesse itinerário, ocupa papel central, uma vez que, antes mesmo da aplicação da medida socioeducativa, esses jovens já haviam vivenciado repetências, evasão precoce, defasagem idade-ano e experiências reiteradas de fracasso escolar.

Em sua dissertação, Silva (2014) evidencia que a juventude que chega aos espaços de privação de liberdade carrega um histórico de institucionalização anterior, no qual a escola atua como instância ambígua: ao mesmo tempo em que se apresenta como espaço de direito, opera como mecanismo seletivo que filtra, exclui e marginaliza determinados sujeitos. Essa seletividade incide de forma mais intensa sobre jovens das classes populares, especialmente negros e periféricos, revelando que a exclusão escolar não é um desvio do sistema educacional, mas parte constitutiva de seu funcionamento em uma sociedade profundamente desigual.

Essa leitura é aprofundada na tese de Silva (2018), ao demonstrar que o sistema socioeducativo e o sistema educacional compartilham lógicas semelhantes de disciplinamento, normalização e controle das juventudes consideradas desviantes. Nesse sentido, a entrada no sistema socioeducativo não representa uma ruptura abrupta na trajetória dos adolescentes, mas a continuidade de um percurso institucional no qual diferentes dispositivos — escola, assistência social, sistema de justiça e privação de liberdade — operam de forma articulada na gestão de corpos juvenis marcados pela vulnerabilidade social.

Ao analisar as práticas de lazer, educação e religiosidade em contextos de privação de liberdade, Silva (2018) evidencia como essas dimensões são constantemente tensionadas pela lógica da disciplina institucional. O lazer, longe de se configurar apenas como espaço de fruição ou desenvolvimento humano, é frequentemente apropriado como instrumento de controle, vigilância e conformação de condutas. Tal análise contribui para compreender que a juventude em conflito com a lei não é apenas alvo de punição jurídica, mas objeto de um conjunto mais amplo de práticas institucionais que buscam regular comportamentos, subjetividades e modos de existir.

Nesse contexto, a seletividade do sistema socioeducativo aparece como desdobramento direto da seletividade escolar. As juventudes que chegam às unidades socioeducativas são, em grande medida, aquelas que já haviam sido previamente excluídas simbolicamente ou materialmente da escola regular. Conforme argumenta Silva (2014), trata-se de jovens cujas experiências escolares foram marcadas pela ausência de reconhecimento, pela desvalorização de seus saberes culturais e pela imposição de modelos pedagógicos distantes de suas realidades sociais.

Ao receber esses adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, a escola se vê diante do desafio ético e político de romper com práticas pedagógicas que historicamente contribuíram para sua exclusão. Isso implica, conforme defende Silva (2018), deslocar o olhar sobre a juventude, superando concepções que a associam à periculosidade, à ameaça ou à incapacidade moral, e reconhecendo-a como categoria social plural, atravessada por marcadores estruturais de classe, raça, território e experiências institucionais anteriores.

Nesse sentido, a formação docente assume papel estratégico. Uma formação crítica, ancorada na compreensão da juventude como sujeito histórico e social, é condição fundamental para que o professor atue de modo a tensionar a lógica seletiva que atravessa tanto a escola quanto o sistema socioeducativo. Como indicam as pesquisas de Silva, apenas práticas pedagógicas sensíveis às trajetórias juvenis, capazes de reconhecer o lazer, a cultura e as experiências de vida como dimensões formativas, podem contribuir para a reconstrução de sentidos, direitos e projetos de vida no contexto da socioeducação.

Perspectivas integradas sobre a docência na socioeducação

A formação docente constitui o alicerce para práticas pedagógicas significativas no sistema socioeducativo. No entanto, persiste no Brasil uma lacuna sistemática: as licenciaturas raramente abordam a docência em contextos de privação de liberdade ou a especificidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nessas instituições. Mais do que uma falha curricular, essa ausência reflete um problema político-epistêmico. Universidades e escolas ainda operam sob regimes de conhecimento que invisibilizam saberes das margens sociais, perpetuando hierarquias de classe, raça e território.

O Giro Decolonial e a Crítica à Colonialidade

Nesse cenário, a abordagem decolonial é indispensável para denunciar que uma formação reduzida a métodos descontextualizados acaba por reproduzir a colonialidade do saber. Isso se manifesta quando o jovem em cumprimento de medida é lido apenas por seus "déficits" e quando seus repertórios culturais são descartados como ruído. Contra essa lógica, a perspectiva da educação decolonial afrocentrada posiciona a escola como um campo de disputa pela reconstrução do sujeito político e pela "reexistência" frente às estruturas históricas de subalternização (Moura et al., 2025).

Complexidade e a prática docente como análise de contexto

Sob a ótica da complexidade, a socioeducação deixa de ser vista como mera extensão da escola regular para ser compreendida como um ecossistema onde tensionam-se múltiplas racionalidades: a pedagógica, a jurídica, a securitária e a moral. Inspirada em Edgar Morin, essa leitura sustenta que o trabalho docente exige um "pensamento organizador". O professor deixa de ser um aplicador de técnicas para tornar-se um analista de contexto e mediador de conflitos, capaz de produzir sentido em meio às incertezas e interrupções inerentes ao ambiente de controle.

A dimensão sócio-histórica e a reconstrução de sentidos

A teoria sócio-histórica amplia essa visão ao redefinir o aprender em privação de liberdade como um processo de reorganização psíquica e social. Não se trata apenas de transmitir conteúdos, mas de reconstruir vínculos com a linguagem e com a própria trajetória de vida, frequentemente marcada por estigmas. Sem fundamentos em mediação cultural e dimensão afetiva, o docente corre o risco de sucumbir a modelos de controle e burocratização. Estudos indicam que, na ausência dessa base crítica, a cultura e o lazer são frequentemente capturados como instrumentos de disciplina, esvaziando seu potencial emancipador (Silva, 2014; Silva, 2018; Silva; Marques; Brito, 2016).

Em linhas gerais, à docência na socioeducação exige uma pedagogia que reconheça o jovem como sujeito de história e cultura. A EJA só cumpre sua função social quando deixa de ser um mecanismo de certificação esvaziada para se tornar uma

experiência de reconhecimento e abertura de possibilidades (Loureiro; Silva, 2025a; Silva et al., 2023). A formação docente deve ser, portanto:

- Crítica e Intercultural: voltada para os Direitos Humanos.
- Situada: conectada às realidades territoriais.
- Dialógica: focada na construção de uma linguagem que gere pertencimento, e não mera obediência (Oliveira; Silva, 2021; Gomes; Gomes da Silva; Gomes, 2024).

Ontologia da formação continuada e a epistemologia da prática na socioeducação

A formação continuada na socioeducação transcende a mera atualização técnica; ela configura-se como um imperativo estratégico para a ressignificação do fazer pedagógico em espaços de confinamento, caracterizados por uma densa complexidade estrutural e simbólica. A docência em contextos de privação de liberdade repele a transposição acrítica de métodos da escola regular, exigindo o que se pode denominar de hermenêutica da sensibilidade: uma capacidade analítica para mediar conflitos e decifrar trajetórias juvenis sob a tensão dialética entre o cuidado pedagógico e o controle securitário.

Sob o prisma do pensamento complexo de Edgar Morin, a formação deve ser apreendida como um processo recursivo e não linear. O saber docente, nesse domínio, emerge da incerteza e da incompletude, demandando espaços de reflexividade que superem modelos formativos prescritivos e heterônomos. Trata-se de validar o cotidiano institucional como lócus de produção de conhecimento, onde o professor atua não como executor, mas como um intelectual crítico que articula contradições (Morin, 2015).

Nessa perspectiva sócio-histórica, a formação continuada torna-se o terreno da metacognição profissional. É o momento em que o docente reconfigura sua autoridade pedagógica e reconstrói sentidos sobre a juventude e a alteridade. Como evidenciado pela literatura (Silva, 2018; Silva et al., 2023), ao reconhecer o professor como sujeito epistêmico, as políticas formativas potencializam intervenções que rompem com a lógica da tutela em direção à emancipação. Todavia, a fragmentação das políticas públicas e a ausência de diretrizes intersetoriais ainda confinam essas práticas ao voluntarismo individual, aprofundando assimetrias territoriais.

Práxis pedagógica: a dialética entre o disciplinamento e a emancipação

As práticas pedagógicas nas unidades socioeducativas operam em um campo de forças contraditório. Se, por um lado, observam-se lampejos de formação integral e protagonismo, por outro, subsiste a persistência de uma lógica disciplinar microfísica, que visa a regulação dos corpos, do tempo e das condutas.

A crítica freireana à "educação bancária" adquire aqui um contorno ético-político urgente. A redução do socioeducando a um receptáculo passivo de conteúdos desvitalizados mimetiza o processo de desumanização inerente à institucionalização total. Em oposição, a pedagogia problematizadora postula o diálogo como ferramenta de "reexistência", transformando o ato educativo em uma intervenção política (FREIRE, 1987).

A intencionalidade pedagógica é o divisor de águas que determina se dimensões como o lazer, a arte e a religiosidade servirão como dispositivos de controle ou como vetores de subjetivação (Silva, 2014; Silva; Marques; Brito, 2016). Práticas emancipatórias exigem, portanto, um posicionamento ético que tensione a racionalidade punitiva, disputando o sentido da educação como promessa de futuro e reconstrução de projetos de vida.

A EJA na socioeducação: tensões curriculares e horizontes normativos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema socioeducativo é marcada por uma ambivalência: possui flexibilidade intrínseca para acolher sujeitos historicamente marginalizados, mas enfrenta um engarrafamento normativo e institucional. Conforme discutido por Fernandes, Costa e Correia (2021), a incompatibilidade entre marcos legais e a rigidez de modelos escolares tradicionais obstaculiza a efetividade do direito à educação.

A pesquisa contemporânea demonstra que a EJA só se legitima socialmente quando abandona o caráter de "mecanismo de certificação esvaziada" para converter-se em uma experiência de reconhecimento de trajetórias interrompidas (Loureiro; Silva, 2025a; Silva et al., 2023). A superação desse hiato exige currículos que privilegiem a interdisciplinaridade e a porosidade cultural, transformando a escola intramuros em um espaço de pertencimento e produção de novos sentidos existenciais (Lago; Souza; Santos, 2023).

Direitos Humanos e justiça decolonial: por uma educação de reexistência

A Educação em Direitos Humanos (EDH) deve ser o eixo axiológico da formação docente. Partindo do pressuposto de que a privação de liberdade não autoriza a suspensão da dignidade humana, o docente assume a função de guardião das garantias fundamentais. Contudo, essa atuação requer uma inflexão decolonial.

As violações no sistema socioeducativo não são lapsos administrativos, mas subprodutos de uma estrutura colonial que criminaliza a juventude negra e periférica (Carneiro, 2011). O racismo estrutural molda o olhar institucional, convertendo sujeitos em "corpos matáveis" ou descartáveis.

Dessa forma, a formação docente deve estar ancorada em uma justiça social decolonial, que valorize as epistemologias do Sul e reconheça a pluralidade de saberes. Educar na socioeducação é, em última análise, um ato de insurgência contra as opressões históricas, visando a construção de uma cultura de paz que não se confunda com a passividade, mas com a afirmação da vida e da justiça (Oliveira; Silva, 2021; Gomes; Gomes da Silva; Gomes, 2024; Moura et al., 2025).

Considerações finais

A análise empreendida demonstra que a docência na socioeducação não pode ser reduzida a uma transposição didática da escola regular, mas exige uma imersão na complexidade de um ecossistema onde tensionam-se lógicas pedagógicas, jurídicas e securitárias. A transição do "professor aplicador" para o "professor analista de contexto" é o ponto de inflexão necessário para que a EJA deixe de ser um mecanismo de certificação esvaziada e passe a ser um território de reconstrução de trajetórias sociais e subjetivas.

Constatou-se que a formação docente inicial e continuada; deve enfrentar a colonialidade do saber que ainda opera nas instituições, desconstruindo a visão do adolescente como um sujeito definido por "déficits" e reconhecendo-o como portador de repertórios culturais legítimos. A introdução da perspectiva decolonial e da educação em direitos humanos revela-se, portanto, não apenas como uma escolha teórica, mas como um posicionamento ético-político de resistência ao racismo estrutural e à burocratização do ensino.

Por fim, reafirma-se que o fortalecimento de políticas públicas intersetoriais e a valorização do saber docente são condições *sine qua non* para que a escola intramuros funcione como um espaço de insurgência contra a desumanização. A educação em privação de liberdade, quando ancorada na mediação cultural e na afetividade, possui

o potencial de transformar a vigilância em pertencimento e a obediência em autonomia, consolidando-se como uma autêntica prática de liberdade.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. [Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)]. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990].

BRASIL. [Lei do SINASE (2012)]. **Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Brasília, DF: Presidência da República, [2012].

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

FERNANDES, Cláudia O.; COSTA, Maria A.; CORREIA, Wilson F. Educação de Jovens e Adultos e sistema socioeducativo: desafios normativos e pedagógicos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260067, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

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

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia dialética do aprendizado**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2020.

GOMES, L.; GOMES DA SILVA, W.; GOMES, A. (Orgs.). **Educação, Direitos Humanos e Diversidade**. Belo Horizonte: Editora [Inserir Editora], 2024.

LAGO, Natália B.; SOUZA, Maria A.; SANTOS, João P. Percursos educativos na socioeducação: currículo e práticas pedagógicas. **Educação & Sociedade**, v. 44, e246789, 2023.

LOUREIRO, C.; SILVA, W. G. **EJA e Juventudes na Socioeducação: caminhos para a emancipação**. São Paulo: [Editora], 2025a.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOURA, T. et al. **Educação Decolonial Afrocentrada: reconstruindo o sujeito político**. Rio de Janeiro: [Editora], 2025.

OLIVEIRA, R.; SILVA, W. G. Educação em Direitos Humanos e prática docente. **Revista Intercultural**, v. 10, n. 2, 2021.

SILVA, Walesson Gomes da. **Lazer e juventude encarcerada**: tensões entre trabalho, disciplina e práticas culturais em uma unidade prisional da APAC. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SILVA, Walesson Gomes da. **Educação social e sistema prisional**: o lazer entrelaçado às práticas religiosas de jovens encarcerados em uma unidade prisional da APAC. 2018. Tese (Doutorado em Saúde) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SILVA, Walesson Gomes da (Org.). **Corpo-oralidades**: ecos que vêm do socioeducativo. [Local]: [Editora], 2024.

SILVA, W. G. et al. Formação docente e EJA no sistema socioeducativo: um balanço necessário. **Cadernos de Pesquisa**, v. 30, n. 1, 2023.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO POPULAR NO CURSINHO PODEMOS MAIS DE MONTES CLAROS

Amanda Imamura Russo (UFMG)
Ágnez de Lélis Saraiva (UFMG)

Introdução

O presente estudo tem como objetivo analisar o projeto pedagógico do cursinho popular Podemos Mais, sua relação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a forma como os seus docentes enxergam o trabalho com os alunos e alunas provenientes desta modalidade de ensino em suas atividades educacionais. Para isso, ele enfatiza a visão dos educadores deste cursinho popular e extrai deles a percepção que têm dos educandos e seus processos educativos.

O Cursinho Podemos Mais está localizado no município de Montes Claros – MG e desenvolve suas atividades no centro de convívio Luizinha Gonçalves. Este centro situa-se na periferia deste município em um prédio da prefeitura municipal que estava abandonado e foi ocupado por diversos movimentos sociais e populares. Um dos grupos a ocupar o espaço foi o Levante Popular da Juventude que tomou a frente da implantação e gestão do referido cursinho. Além deste, o espaço passou a ser utilizado também para as práticas políticas, sociais e culturais que ocorriam de maneira paralela e dialogada ao trabalho educacional.

A ideia da criação do curso popular preparatório para os processos seletivos da Educação Superior deve-se ao reconhecimento das dificuldades por parte dos estudantes provenientes das escolas públicas e pertencentes aos estratos inferiores socioeconomicamente da sociedade brasileira do acesso a esta etapa da formação escolar. Com isso, e para fazer frente à desigualdade de condições de disputas destes estudantes, os cursinhos populares surgiram para possibilitar a eles um pouco mais de recursos na competição pelas vagas, principalmente, das instituições públicas. Eles passaram a incorporar a luta pelo direito à educação dos jovens pobres e periféricos provenientes das escolas públicas que não dispõem dos recursos financeiros para acessar cursinhos pagos.

No caso de Montes Claros, entre os estudantes com este perfil, o foco foi atender os estudantes que frequentaram a Educação de Jovens e Adultos, na tentativa de buscar a superação das assimetrias sociais e privações educacionais para o ingresso do Ensino Superior. A defesa do direito à educação preconizada nestes cursinhos, em geral, está associada ao reconhecimento da importância desses sujeitos ocuparem e usufruírem das Instituições de Ensino Superior, principalmente as públicas, gratuitas. Esse estudo busca evidenciar o potencial de ampliação da discussão embasada na área da educação popular com foco nos sujeitos provindos da EJA na busca por práticas pedagógicas que ampliem suas possibilidades de acesso ao Ensino Superior, trazendo este debate para a construção dos projetos pedagógicos de iniciativas populares de educação voltados ao ingresso ao Ensino Superior.

Este estudo pergunta como o Cursinho Podemos Mais de Montes Claros incorpora e atende os estudantes da EJA em suas salas de aula? Importante destacar que esta modalidade da educação básica tem como seu princípio orientador a educação popular como suleador das ações educacionais a partir das experiências de vida e cultura dos estudantes. E para responder ao problema apresentado e atingir o seu objetivo, este estudo está estruturado, além desta introdução, pela caracterização da Educação de Jovens e Adultos e seu diálogo com a educação popular. Em seguida,

apresenta os aspectos metodológicos que orientaram a coleta e análise dos dados. No quarto momento, apresenta o histórico e as características do cursinho Podemos Mais de Montes Claros. E, por fim, apresenta algumas considerações finais.

Metodologia

Este estudo se sustenta sobre um tripé: educação popular, educação de jovens e adultos e os cursinhos populares, compreendidos aqui como espaços educativos que extrapolam a preparação para o ingresso no Ensino Superior, assumindo também uma dimensão política, social e emancipatória. A pesquisa se configura como um estudo de caso simples do Cursinho Popular Podemos Mais do município de Montes Claros, no estado de Minas Gerais. Portanto, não busca resultados generalizantes, mas a compreensão aprofundada do projeto político-pedagógico, sua constituição histórica, social e política, bem como de suas relações com estudantes egressos da EJA e suas demandas específicas.

O estudo de caso oferece um formato metodológico flexível que consiga suportar a riqueza dos discursos trazidos pelos sujeitos do estudo, educadores e membros do núcleo político pedagógico do cursinho. Ao mesmo tempo, possibilita a construção coletivamente do conhecimento e a compreensão dos diferentes aspectos amparados no contexto em que está inserido (Ventura, 2007).

O delineamento metodológico adotado dialoga com os pressupostos da pesquisa qualitativa, por possibilitar o resgate da memória coletiva do cursinho, compreendendo seus processos formativos. Ele analisa as expectativas e sentidos atribuídos ao direito à educação e ao acesso ao ensino superior enquanto práxis dos entrevistados. Buscou-se, com isso, a compreensão do significado que os entrevistados dão à sua atuação no período em que o cursinho estava funcionando (2018 a 2021), a descrição do cenário e da atuação dos participantes e do cursinho a partir do olhar de seu corpo de parceiros, assim como a forma como os educandos egressos da EJA eram percebidos por eles (Freire, 1996; Godoy, 1995).

Como procedimentos de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas de seis educadores e/ou membros do núcleo político-pedagógico (NPP) do cursinho. A análise dos dados foi realizada com base na Análise do Discurso de matriz francesa, especialmente na vertente pecheuxiana (AD). O uso da AD possibilitou interpretar as manifestações de significado presentes nos discursos, contidas na reprodução ou oposição ao discurso educacional hegemônico. Esta tinha a finalidade de analisá-las nas práticas internas do cursinho, identificar a forma como os egressos da EJA estão presentes nos discursos e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas destes. A aplicação da AD proporciona um tratamento flexível teórico e metodológico, enfatizando as dimensões histórica e social do discurso e sua relação com o contexto (Mussalim, 2012).

As categorias analíticas, em uma perspectiva histórico-crítica e dialética, permitiram analisar as principais características das vertentes educacionais tradicional e popular para se confrontar com a realidade trazida sob a ótica dos entrevistados. Elas proporcionaram questões referentes ao ambiente de ensino-aprendizagem, em sua base material, e como se dá a relação educador(a)-educando(a), e suas abordagens de ensino para identificar em qual destas está embasada a prática concreta do cursinho Podemos Mais. Buscou-se trabalhar, ainda, categorias embasadas nas práticas atreladas às esferas curriculares, organizacionais, culturais e ideológicas nos diferentes modelos.

Este estudo tem, assim, potencial para a ampliação das discussões e estudos neste campo de pesquisa, com o intuito de mostrar a atuação prática de cursinhos populares. E, diante do atual cenário do acesso à educação superior no Brasil, identificá-

los e referenciá-los como importantes ferramentas de transformação social insurgente, questionando relações de saber e de poder, tão necessárias para a ampliação da democratização no acesso à educação superior brasileira. E, também, trazer elementos para se pensar sobre os desafios enfrentados pelos egressos da EJA e suas perspectivas de ingresso no Ensino Superior.

Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e os Cursinhos Populares

A Educação de Jovens e Adultos, institucionalizada na condição de modalidade da Educação Básica, é resultado de vitórias significativas e que remetem a história dos embates entre as classes populares e o governo, fruto de lutas sociais pelo direito à educação, em suas diversas instâncias. Sua institucionalização como parte da garantia do direito à educação acontece de forma lenta e sua inserção no sistema nacional de educação pública começa nos anos de 1930 e se consolida na Constituição Federal de 1988 e a Lei Complementar 9394/96, quando passa a integrar a educação básica, enquanto uma modalidade (Paiva, 2003; Haddad, 2002).

Porém, a educação formal de adultos passou por diversas mudanças e rupturas ao longo de sua história que nem sempre garantiu a ela um caminho linear e progressivo. No entanto, nas últimas décadas do século XX, ela passa a ser tratada formalmente como Educação de Jovens e Adultos (Haddad, 2002). A EJA pode ser compreendida como parte da luta dos trabalhadores pelo direito à educação. No entanto, a incorporação da educação dos trabalhadores ao sistema educacional brasileiro aparece pouco nas pesquisas sobre a história da educação de adultos (Paiva, 2003). Assim, na sua reconstrução histórica, o destaque é que, embora haja experiências anteriores, os trabalhos sobre o tema trazem de forma mais substanciada os ganhos institucionais apenas a partir da década de 1940. Neste sentido, Biccás (2018, p. 30) argumenta que

as iniciativas oficiais desde o século XIX, as diversidades de meios de ensinar e aprender leitura e escrita difusos pela sociedade para alfabetizar jovens e adultos, pensadas no curso da história, com rupturas e continuidades, possibilitam uma compreensão mais qualificada sobre os problemas educacionais do presente.

Biccás (2018) e Paiva (1973) trazem informações de que entre 1870 e 1880 decretos indicavam a existência de cursos noturnos nas escolas públicas de instrução primária voltada para adultos e à erradicação do analfabetismo (Brasil, 1854; 1879).

Paiva (1973) aponta que o projeto educacional do início do século XIX buscava contribuir para a criação da coesão social, com a instrução oferecida com a função de acabar com a desordem, disseminar atitudes, valores e comportamentos que reafirmaram o modelo vigente de sociedade dominante e a manutenção da ordem social difundida, marcadamente hierarquizada e excludente. E os currículos propostos para educação escolar, principalmente de adultos, reproduziam os valores dominantes. Porém, as condições de oferta no período não conseguiram níveis satisfatórios de frequência, de forma que a maioria das iniciativas oficiais foram extintas em curto prazo (Xavier, 2019).

Apenas no governo de Getúlio Vargas (1930-1945) as políticas sociais, particularmente a educacional, ascenderam a agenda do governo brasileiro. Era proposta uma política pública de educação de alcance nacional com várias modalidades e etapas. E apenas durante o Estado Novo (1937-1945), a educação de adultos passou a ser considerada novamente um problema nacional, se constituindo como tema de debate para construção de política pública (Xavier, 2019). Contudo, foi a partir de 1934 que a educação de adultos não mais se confundia com a educação

destinada aos indivíduos em ‘idade escolar’. Isso indicava uma virada para sua institucionalização e a emergência de iniciativas nacionais para a educação de jovens e adultos, de forma mais específica e dissociada da educação tratada de forma mais ampla. Ademais, a questão foi assumida de modo específico no amplo debate em torno da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), previsto pela Constituição de 1934, que incluía em suas normas a extensão da oferta do ensino primário aos adultos (Xavier, 2019).

Esta virada levou à implementação de diversas experiências governamentais voltadas ao público jovem e adulto, principalmente após a criação, em 1942, do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP). Este passou a considerar a educação de adolescentes e adultos como modalidade a ser contemplada pelos recursos da União para a difusão do ensino elementar e tornou possível o financiamento de diversas campanhas de educação como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), de 1947 a 1963, a Campanha de Educação Rural (CNER) em 1952 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), em 1958 (Xavier, 2019).

Embora o período tenha sido marcado por vitórias consideráveis em relação aos direitos educacionais a este público, as iniciativas foram marcadas por interesses divergentes. Os projetos tinham atuação marcadamente ruralista, com enfoque na construção de bases eleitorais. Em grande medida, isto acontecia como decorrência da lei Saraiva (lei 3.029/1881) que previa a participação eleitoral apenas para aqueles dotados dos conhecimentos mínimos estipulados de práticas de escrita e leitura. Este fato estimulava as possibilidades do crescimento nos números de eleitores que poderia resultar em ganhos políticos (Xavier, 2019; Biccás, 2018). No entanto, ainda permanecia a relação entre o elevado índice de analfabetismo e os baixos índices de escolaridade da população, tendo um importante papel para a abertura das discussões e reflexões pedagógicas em torno do analfabetismo. Porém, sem conseguir produzir uma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos que atendesse às suas demandas (Xavier, 2019; Biccás, 2018; Paiva, 1973).

A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil, no período compreendido entre os anos de 1940 a meados de 1980, destaca a inadequação da atuação do governo federal na implementação de políticas públicas destinadas a este público ainda não alfabetizados ou com escolarização incompleta. Apesar disso, neste período emerge o ineditismo às ideias e ações de Paulo Freire e dos movimentos de educação popular dos anos de 1960 (Xavier, 2019). A esse respeito, Biccás (2018) argumenta sobre o surgimento e a legitimidade dos processos educacionais não formais:

Numa perspectiva ampliada de educação e de alfabetização, aprendemos a todo momento, em todos os lugares, no ambiente em que vivemos, com e entre todas as pessoas. Portanto, é de fundamental importância que a consciência de que a formação formal abarca apenas uma parte da vida do sujeito, o que possibilita afirmar que as pessoas não aprendem somente e exclusivamente na escola. Esta constatação e compreensão passaram a dar visibilidade e a conferir legitimidade aos processos de educação não formal e informal (BICCAS, 2018, p. 53).

Muitas das medidas educacionais formais direcionadas ao público adulto tinham presentes elementos contraditórios. Estes incluíam a possibilidade do direito à educação, mas, ao mesmo tempo, excluía estes sujeitos da educação escolar formal através de mecanismos como altos índices de reprovação e evasão. Este cenário atendia, em grande medida, às necessidades dos empresários e políticos

vinculados à tradição patrimonialista, e não às suas próprias (Maciel, 2012; Carvalho; Bauer; Fontes, 2010).

Como alternativa, se destacou nos primeiros anos da década de 1960 o movimento da Educação Popular como forma de educação não formal voltada primeiramente para a alfabetização de adultos e jovens trabalhadores (Brandão, 2002). Para Maciel (2012, p. 322) o termo ‘popular’ abarca o sentido de “(...) abertura à pluralidade de diferenças entre grupos e frentes de lutas ‘populares’”. Este é um termo que está relacionado às origens, às necessidades e as características da maioria da população, muitas vezes, manifestadas nos movimentos populares, principalmente, àqueles direcionados à garantia dos direitos sociais.

Sob influência da concepção de educação libertadora de Paulo Freire, ganharam destaque nos anos 1950 e 1960, as diversas mobilizações, campanhas e movimentos de Educação Popular. Para Maciel (2012, p. 332), as experiências de educação popular,

passam a ter um caráter maior de organização política a fim de conscientizar e contribuir na organização popular. Este foi um momento de articulação dos compromissos políticos assumidos com movimentos sociais populares, os quais consideramos como movimentos de classe que tem por objetivo a condução da transformação da sociedade a partir do lugar político popular.

Em todas elas havia um compromisso em tornar – através do “poder ler o mundo” nas suas dimensões históricas, políticas e econômicas – a vida mais digna e justa para estes trabalhadores, formais ou informais” (Freitas, 2007, p. 53). Assim, desta inter-relação considera-se que os trabalhos da educação de adultos surgiam sempre dentro de organizações e movimentos populares, transformando-se também em atividades do campo da educação popular (Paiva, 1973).

Daí que o sentido do termo “popular” ter uma importância fundamental na trajetória dos trabalhos em Educação de Jovens e Adultos. É um termo que está relacionado à possibilidade de poder honrar a origem, as necessidades e características da maioria da população e contribuir para que os setores explorados, oprimidos e marginalizados possam, também, aprender. Com isso, espera-se que se elimine a condição do “não saber” como mais um fator de exclusão em suas vidas. Esta é a dimensão política deste processo, muito bem defendido por vários movimentos populares de libertação e pelos trabalhos de Paulo Freire. (Freitas, 2007).

Na medida em que a Educação Popular ganhava força, os projetos foram interrompidos pelo golpe em 1964 e, posteriormente, pela ditadura militar, com a perseguição das lideranças e educadores dos diversos movimentos de educação popular, o que acarretou uma descontinuidade dos movimentos e suas experiências educacionais (Germano, 1997). No entanto, o aprendizado proporcionado por este movimento continua vivo, motivando e inspirando os movimentos de educação popular, considerando que o Brasil ainda está longe de resolver seus problemas educacionais e a dívida com parcelas significativas da população que ficaram alijadas do direito à educação, como preconiza a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988, art. 6º e 205).

Na visão freireana, a educação popular tem o foco nos sujeitos e uma busca pela sua emancipação. Ela parte da compreensão de contextos específicos de atuação e valoriza a cultura popular local e os saberes que ela dispõe. E a partir daí produz reflexões de caráter histórico e crítico para potencializar o processo de conscientização e participação. Todo este movimento é voltado para o

"fortalecimento da participação dos setores populares na reivindicação dos seus direitos básicos fundamentais" (Freitas, 2007. 51).

Esta perspectiva da educação enquanto ato político, visando a transformação social e a libertação da opressão, não sendo neutra, mas uma prática que forma sujeitos críticos capazes de ler o mundo e agir para uma sociedade mais justa e democrática, através do diálogo e da consciência política mostrou que a prática e os aprendizados proporcionados pela educação popular tiveram grande relevância no cenário político nacional e reconhecimento no cenário internacional (Freitas, 2007). As repercussões das iniciativas dos movimentos de alfabetização baseados nos princípios freireano e da educação popular extrapolaram o tempo e o Brasil e alcançaram diversas partes do mundo e em diversos tempos após os anos de 1960, tendo inspirado e dado as bases teóricas e empíricas para sua reprodução em diferentes cenários, contextos e épocas.

Neste sentido, os cursinhos populares começaram a surgir no Brasil de forma incipiente nos anos de 1970, se expandindo de forma efetiva na década de 1990, como espaços de oposição e crítica à ampliação do "mercado dos preparatórios particulares" e seus altos custos inacessíveis às camadas populares (Sampaio et al., 2011). Neste período, as iniciativas populares se deram, especialmente, nos grandes centros urbanos. As atividades foram desenvolvidas em diferentes espaços como igrejas, centros comunitários, escolas públicas e universidades como programas e projetos de extensão, não se restringindo apenas à sala de aula, compreendendo que a educação não está só ali e se dá de forma constante e intrinsecamente à trajetória humana. Dentre essas várias experiências, há uma multiplicidade de participantes, arranjos organizacionais, propostas pedagógicas e relações entre setores da sociedade, o que os tornaram laboratórios de experiências pedagógicas (Da Costa Aragão et al., 2016).

A diversidade é a marca desse movimento de educação. Com iniciativas que permeiam a ação de movimentos sociais pela educação, os cursinhos populares são pautados no empenho ao acesso de pessoas pertencentes a famílias de baixa renda à universidade pública. Estas famílias que não puderam custear os estudos na educação básica privada e não teriam condições de arcar com as despesas do cursinho preparatório particulares com altos índices de aprovação nos antigos vestibulares (Vieira; Caldas, 2017).

no processo educativo como no ato político, uma das questões fundamentais é ter em vista que estas sempre giram a favor de quem e do que, e, conseqüentemente, contra quem e contra o que se faz a educação e a atividade política." (CALBINO et al., 2009, p. 84).

O cursinho popular possibilita ainda reflexões sobre formas diferentes das práticas pedagógicas em muitas redes e sistemas de ensino, para a educação pública do país. Estes espaços, em geral, são frequentados por estudantes oriundos de escolas públicas. Em sua maioria, eles dificilmente têm acesso ao aparato teórico, crítico e cultural³ cobrados nos principais vestibulares (Sampaio et al., 2011).

Os cursinhos populares são democráticos quanto ao acesso. Neles não há utilização de provas classificatórias para dar direito a frequentá-los. Por isso, eles se

³ Tomando-se o conceito de capital cultural trazido por Bourdieu (2007), em que o capital dominante é amplamente privilegiado nas práticas escolares e refletidas também no Ensino Superior e seus métodos de ingresso.

configuram como lugar de identificação, acolhimento, união e cultura (Vieira; Caldas, 2017). Sanger (2003) se refere a eles, ainda, como espaços de socialização e de troca de experiências que ultrapassam a mera preparação ao vestibular, com uma atuação que vai muito além da apresentação de conteúdos escolares definidos em currículos rígidos, prática característica do modelo bancário, definido por Paulo Freire como a prática antidialógica de depósito de conhecimentos, de forma verticalizada, inibindo o diálogo e a criticidade do processo de ensino-aprendizagem (Freire, 1987).

Em vista disso, o cursinho popular assume um sentido de militância pelo direito à educação e de bem-estar porque torna o enfrentamento da realidade possível, com um projeto com orientação e crítica ao sistema de seleção meritocrático pelos vestibulares e processos seletivos elitistas. Eles defendem medidas para democratizar o acesso das parcelas da população que sofre com a exclusão da educação tradicional, sempre trazendo-os no contexto de seus projetos políticos e educacionais. Eles procuram derrubar a barreira objetiva e simbólica que o capitalismo e o sistema educacional brasileiro exercem sobre o acesso à educação superior, visando a democratização do espaço universitário (Vieira; Caldas, 2017).

Assim, os cursinhos populares atuam como espaços simbólicos onde significado e sentido se amalgamam, fundem-se em uma complexa rede de possibilidades de transformação, superação de necessidades e formação de consciência crítica. Para além do conteúdo, constrói-se assim uma rede de suporte e diálogo para os diversos aspectos da vida, contribuindo pelas vivências comunitárias dos grupos sociais, se expandindo para educandos, educadores e coordenadores envolvidos com suas atividades escolares e sociais, em um processo pautado na ação solidária, com o compromisso e a participação de todos (Vieira; Caldas, 2017; Da Costa Aragão *et al.*, 2016; Schram, Carvalho, 2015).

As lutas sociais são atravessadas por diversas dimensões e envolvimento dos movimentos em outras lutas e causas. Para a compreensão dos problemas e dos movimentos que existem na sociedade, os cursinhos populares partem do cotidiano (contexto e cultura), como parte do currículo escolar e chegam ao político (prática social, práxis), buscando a organização política para intervir e transformar essa realidade (Da Costa Aragão *et al.*, 2016).

Esse processo de educação, que confronta conhecimentos escolares com aqueles cotidianos da realidade dos estudantes, faz com os cursinhos populares sejam espaços de tomada de consciência crítica da realidade. Isso possibilita a inserção de seus sujeitos nos movimentos sociais e políticos do momento histórico. Como sujeitos individuais e coletivos, eles poderão atuar na construção de sua afirmação identitária (Freire, 1987).

Os educadores que atuam nos cursinhos populares precisam, antes de tudo, ter formação política sólida e crítica. Desta forma a atuação dos seus diversos sujeitos presentes no seu dia a dia pode, também, favorecer a compreensão da amplitude, da complexidade da realidade e de sua própria práxis, superando uma atuação meramente utilitarista dentro e fora dos espaços formativos (Da Costa Aragão *et al.*, 2016).

Trata-se da compreensão do educador como amparador, mas não protagonista, do processo de construção da identidade atrelada ao processo educacional dos educandos, de forma a trabalhar, a partir do diálogo e da escuta ativa, a percepção do sujeito sobre ele e sua inserção no mundo (Freire, 1987, 1996). E, para uma atuação concreta, partem dos múltiplos e necessários debates sobre suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão

arraigadas no processo histórico dos grupos sociais mais vulneráveis, de forma a afetar a qualidade do seu processo de escolarização. Neste sentido, eles trazem em seu projeto uma postura de valorização e respeito às pluralidades e individualidades, e se apresentam como importantes locais de fomento às culturas e saberes de seus educandos (Da Costa Aragão *et al.*, 2016; Maciel, 2012).

O Cursinho Podemos Mais

O cursinho Podemos Mais surgiu como uma iniciativa educacional do Levante Popular da Juventude no espaço denominado Centro de Convívio Luízinha Gonçalves, localizado na região Noroeste da cidade de Montes Claros, no bairro Vila Atlântida, um dos bairros periféricos na região dos Santos Reis. O espaço se tratava de uma construção abandonada pelo poder público. Então, como forma de ocupação deste espaço, surgiu da luta, diálogo e esforço coletivo a criação do centro de convivência e atividades.

Todas as reformas e benfeitorias foram feitas pelos moradores do bairro e os movimentos sociais da região, Levante Popular da Juventude e do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras por Direitos (MTD). Eles perceberam a necessidade e vontade de construir um espaço onde crianças, jovens, adultos e idosos da região pudessem utilizar para a prática de atividades voltadas para esportes, cultura e lazer, a priori, percebendo a falta de espaços adequados no bairro para essas atividades e a dificuldade de deslocamento e acesso a essas atividades presentes em outros bairros. O MTD passou a oferecer diversas atividades incluindo artes, cultura, e também lazer, enquanto o Levante Popular da Juventude, assim, passaria a ser o responsável pela oferta educacional preparatória para o ENEM no espaço.

Assim, sobre o cursinho, buscou-se apreender a percepção dos educadores e membros do seu Núcleo Político e Pedagógico sobre a presença dos estudantes da EJA que frequentam as suas salas-de-aula e quais seriam as ações educacionais direcionadas a eles. Quando perguntados sobre presença destes estudantes nas aulas, disseram que eles eram minoria,

Sempre tinha 1, 2 ou 3 que já tinham terminado o Ensino Médio a alguns anos e estavam tentando retomar, já tinham terminado a 2, 3 anos, até 4 anos, assim, e estavam tentando retomar os estudos para tentar fazer o vestibular e entrar na faculdade. Sempre tinham essas pessoas, mas eram bem minoria mesmo, 3 a no máximo 5, mas girava sempre em torno de 2 ou 3. Por que? Porque a nossa divulgação, o nosso foco era atingir jovens do Ensino Médio, então jovens nessa faixa aí entre 15, 18, no máximo 19 anos. Mas que estavam ali no 2º, 3º ano, finalizando o Ensino Médio e se preparando para fazer o ENEM (Entrevistado 4 do NPP)

O membro do corpo pedagógico considera em sua fala os sujeitos da EJA como aqueles que efetivamente fizeram parte dessa modalidade de ensino em sua trajetória na educação formal e que já haviam concluído os estudos da educação básica. As falas extraídas das entrevistas mostraram uma visão que desconsidera esses sujeitos enquanto ligados às suas origens, em consonância com a Educação Popular. Segundo Freitas (2007), o termo “popular” ligado à EJA se relaciona com a possibilidade de poder honrar as origens, as necessidades e características da maioria da população e contribuir para o processo educacional dos sujeitos explorados, oprimidos e marginalizados pelo modelo formal, utilizado como ferramenta de manutenção das estruturas de dominação que reafirmam práticas homogêneas e reproduzem padrões excludentes (Peixoto *et al.*, 2016).

Dessa forma, a visão do entrevistado sobre a existência dessas pessoas apenas baseando-se na trajetória dos sujeitos no ensino seriado, e trazendo-as como minoria, é aqui contestada, uma vez que a EJA se relaciona com a pluralidade de sujeitos, culturas,

lutas e identidades. Compreendendo a noção de juventude como uma construção social e cultural diversificada, o termo não pode ser definido isoladamente, mas a partir de suas múltiplas relações e contextos sociais (Margulis; Urresti, 1996). Assim, é necessário definir a juventude retratada pela fala dos entrevistados pensando-se nas condições de gênero, raça, classe social, moradia e pertencimento, de forma historicamente contextualizada.

O perfil dos sujeitos da EJA envolvidos no projeto foi retratado como sendo jovens, negros e negras, periféricos, de baixa renda, trabalhadores e trabalhadoras, com diversidade quanto à orientação sexual e religiosa, engajados com o processo de ascensão social por meio de uma educação libertária e crítica (Freire, 1987). Ainda, a escolha do trabalho com as juventudes justifica-se pela oportunidade de diálogo entre o movimento social Levante Popular da Juventude (LPJ) e esse público. Segundo o entrevistado 1, é necessário trazer a juventude para os espaços de discussão e práticas formadora por seu papel na constituição de sujeitos sociopolíticos, conscientes de sua história, que se reconhecem com as diversas frentes de luta do movimento para atuarem nas transformações sociais que se alinham às necessidades das camadas populares e periféricas.

Para os membros do NPP, alinhar-se com as pautas das juventudes periféricas, o LPJ se coloca no campo de disputa política em prol de manutenção e ampliação dos direitos das camadas populares. O foco do Cursinho, segundo os seus documentos, é atuar na questão educacional enquanto um direito, com foco na democratização do acesso ao ensino superior. Este objetivo explícito apareceu na fala de todos os entrevistados, demonstrando que todos estavam comprometidos com essa causa. Porém, por se tratar de um modelo de educação popular, sua atuação não tem como única finalidade a prova em questão. Por este motivo, ele abrange outros fatores da vida humana que não entram no currículo escolar e, definitivamente, não constam nas alternativas dispostas na prova (Arroyo, 2014).

As exclusões educacionais dos estudantes do Cursinho Podemos Mais dialogam de maneira recíproca com questões materiais e são marcas das trajetórias dos educandos que afetam, também, os estudos durante o período das aulas. Por isso é necessário tecer críticas ao modelo bancário dos mercados dos preparatórios privados, excludentes, verticais, clientelistas, e, principalmente, carregados do discurso meritocrático do sucesso e fracasso individual. Este discurso encobre as diferentes formas de existência no sistema educacional que contribui para manutenção das desigualdades socioeconômicas que marca profundamente a sociedade brasileira (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012; Bourdieu; Passeron, 1998). Por essa razão, há um consenso na percepção dos entrevistados do papel político da educação no modelo popular, que buscam escancarar as contradições existentes no processo educacional formal e colocar a educação popular como forma de compreensão crítica da realidade local e brasileira. Ainda, a busca pelo direito à educação como sendo marcadamente uma prática política apareceu nas falas de todos os participantes, uma vez que segundo Maciel (2012, p. 332), as experiências de educação popular,

passam a ter um caráter maior de organização política a fim de conscientizar e contribuir na organização popular. Este foi um momento de articulação dos compromissos políticos assumidos com movimentos sociais populares, os quais consideramos como movimentos de classe que tem por objetivo a condução da transformação da sociedade a partir do lugar político popular.

O membro do NPP 1, traz, nesse sentido, argumentos que precisam ser destacados, devido a sua semelhança com os discursos dos defensores da educação popular, quanto ao papel político do Cursinho:

Isso ficou muito claro, o papel fundamental da educação na vida dessas pessoas. Não adianta a gente pensar um projeto de país que não perpassa por um projeto de educação, por um projeto que democratize o acesso à educação. Então, a principal bandeira do cursinho popular que a gente levantava, e que levanta, na verdade, é a democratização do acesso à educação pública e de qualidade.

Desta forma, segundo os depoimentos nas entrevistas, os membros do Cursinho e do Levante que atuavam na região, sempre procuraram agir, a partir de uma postura de militância, na cobrança dos órgãos competentes. Essa militância visava assegurar a garantia de direitos sociais e trazer essas pautas também para a atuação pedagógica, quebrando com a neutralidade da educação defendida pelo modelo bancário, que busca obscurecer o aparato que atua como excludente, se afastando assim dos problemas sociais (Freire, 2006; Calbino *et al.*, 2009). Como saldo político, os coordenadores do Cursinho consideram que a educação popular, a partir desse contato próximo, tecem diálogos para além das questões curriculares, geram oportunidades para criar atitudes e comportamentos capazes de conduzir a níveis superiores de organicidade e compreensão da realidade fortalecendo as lutas e denúncias trazidas pelos movimentos sociais. A atuação política e organização social com criticidade, autonomia e criatividade são objetivos que marcam o movimento de militância e visam assegurar os avanços sociais, favorecer a emancipação dos sujeitos que a vivenciam e levam a conscientização a respeito da cidadania participativa diante da realidade (Maciel, 2012). A fala do membro do NPP 4 faz referência aos princípios freireano como basilar na construção da atuação do cursinho:

Inclusive o cursinho tem esse princípio freireano da educação como uma ferramenta de transformação social e é nesse sentido que se cruza com a questão política. Quando a gente tá falando de ascensão social através da educação e de uma perspectiva de educação transformadora, com certeza estamos falando de política.

Segundo os coordenadores político pedagógicos, a atuação do Cursinho Popular Podemos Mais durante seu período de atividade foi se aproximando cada vez mais dos princípios da educação popular. Eles argumentam ainda que houve um processo de aprendizagem e aperfeiçoamento em sua atuação a partir e para a prática concreta, sempre seguindo o modelo herdado pelo LPJ de avaliação constante e dialogada com as experiências de outras regiões. Ainda segundo os entrevistados, o cursinho procura respeitar as características locais e busca por atuação que conseguisse, cada vez mais, trazer benefícios aos educandos. Embora não falem diretamente dos egressos da EJA, fato que pode os distanciar da atuação mais específica com estes sujeitos e a compreensão das dificuldades a mais que esses estudantes possam ter, isso não impede que o Cursinho adote o modelo de educação popular engajada com as necessidades dos estudantes e que isso abra novas possibilidades de trazer benefícios para esses sujeitos, tratados como juventudes, na perspectiva da educação popular em sua essência.

Os entrevistados consideram que o espaço onde o Cursinho atuou presencialmente, embora tivesse seus desafios quanto à infraestrutura, favoreceu a grande participação da comunidade, movimentos sociais articulados, educadores e coordenadores. Segundo o NPP, todos os participantes atuaram de forma voluntária para oferecer educação, cultura e lazer de forma a contemplar as necessidades da comunidade. Dessa forma, para os seus coordenadores, o foco principal do cursinho

nunca foi o quantitativo de pessoas ingressantes nas melhores faculdades e universidades, como ocorre nos cursinhos privados. Estes últimos, em seus slogans, colocam-se como recordistas em aprovações para conseguir mais alunos e alunas. Ao contrário disso, o Cursinho Podemos Mais buscava conseguir, de alguma forma, tocar os educandos e muni-los de ferramentas analíticas para sua emancipação. O educador 2 traz, nesse sentido, uma percepção da dificuldade de se aplicar a educação popular voltada para o estudo pré-vestibular no projeto social,

Como eu disse, como esse conhecimento ele é excludente, que ele vai selecionar os conhecimentos específicos que ele vai ler como “corretos”, não é tão possível assim ficar praticando o conhecimento popular no cursinho. Então muitas das vezes tem que ser um pouco engessado, não adianta. Sendo que essas pessoas nos outros pré-vestibulares estão estudando dessa forma engessada. O ENEM ele cobra de uma forma engessada, né, aí não cabe juízo de valor sobre o método do ENEM, já é outra pauta.

Este mesmo educador, em contrapartida, afirma que:

Mas assim, eu acho que isso tem que ser sempre, sempre é, na maioria dos educadores que eu conheci, uma coisa que a gente vislumbra, né, ser o mais democrático, o mais popular possível, na medida do que é dado, na medida material.

A educação ofertada deve oferecer as bases para que seus educandos tenham acesso aos conhecimentos e ferramentas necessárias cobradas na prova do ENEM. Este exame, em alguma medida, exige conteúdos que se aproximam mais dos acadêmicos, muitas vezes, descolados da realidade dos estudantes da EJA e longe da Educação Popular. A prova se mostra como uma ferramenta para acesso ao Ensino Superior. Este modelo, para Bourdieu (2007), legitima a cultura dominante, carrega em suas bases institucionais a violência simbólica de classe que privilegia, na visão deste autor e de Sampaio *et al.* (2011), condicionantes socioeconômicos. Por sua vez, como ficou expresso nos documentos e depoimentos dos entrevistados, os conhecimentos oferecidos no Cursinho Podemos Mais têm a dupla função de, ao mesmo tempo, auxiliar o aprendizado dos conteúdos cobrados e, através do contato próximo com os seus voluntários, superar a mera transmissão de conhecimento. Esta superação dos conteúdos possibilita a aproximação com outros fatores da vida que se conectam com o processo de construção da consciência crítica, em diálogo constante carregado de temas geradores referentes a trabalho, identidade, classe social, raça e gênero. Além disso, estes conhecimentos compartilhados voltam-se para problematizar os sistemas de ingresso às IES. Para isso, utilizam do reconhecimento de que esses educandos se encontram em posição desfavorecida na busca de uma vaga no ensino superior, com base na sua construção histórica (Paiva, 1973; Maciel, 2012).

Um ponto que chama a atenção no depoimento do membro do NPP 4, em que ele relata que, junto a outro coordenador, ficavam responsáveis por “fazer visitas, conhecer a realidade da galera, ir lá na rua da galera, e, principalmente, sempre manter contato”. Essa estratégia buscava criar um vínculo de diálogo fora do ambiente onde ocorriam as aulas, o que trouxe diversos tipos de aprendizados a estes membros do Cursinho. Porém, esses contatos aconteciam, principalmente, entre estes sujeitos educandos e coordenadores político-pedagógicos, de forma que os educadores não acessavam, na maioria dos casos, tais informações para trazê-las para as aulas.

Assim, nos depoimentos de alguns educadores, quando perguntados sobre maneiras de contato próximo com os estudantes, eles destacavam os diálogos dentro de sala de aula. No entanto, estes são insuficientes para abarcar a profundidade necessária

para compreendê-los, ficando, em muitos casos, limitados à relações superficiais, não conseguindo apropriar-se da cultura e experiência dos educandos como insumo educacional.

O entrevistado NPP 4 trouxe como principal justificativa ser uma das funções do NPP fazer o acompanhamento mais próximo, enquanto o educador tinha como principal objetivo o foco na preparação e condução da aula. Como justificativa, ele complementa que “a gente não poderia sobrecarregar o educador com essa função a mais, lembrando que era uma questão voluntária, que a galera estudava, às vezes trabalhava e estudava, e ainda era voluntária no nosso cursinho”.

Assim, há uma necessidade em se trabalhar a questão da aproximação dos educadores com os educandos e a localidade em que estão atuando. Para isso, eles deveriam participar, dentro do possível, das atividades ofertadas para a comunidade em que estavam inseridos para aproximá-los da realidade local e potencializar o significado de sua atuação. Ainda, é possível que, devido a quantidade de tempo disponível para que esse trabalho seja realizado, haja momentos de aprofundamento nas discussões de casos individuais entre os membros do NPP e educadores, caso ocorra o retorno das atividades do Cursinho.

No ano de 2021, houve a interrupção do Cursinho. Isso aconteceu devido a baixa adesão dos estudantes ao modelo de ensino remoto, tanto por dificuldades de acesso à internet, falta de celulares e computadores para acompanhar as aulas. Ou, ainda, devido ao avanço do desemprego durante a pandemia. Além disso, as atividades escolares foram impossibilitadas, também, durante o retorno presencial porque houve a desapropriação do Centro de Convívio pelo poder público de Montes Claros. Por este motivo, os movimentos sociais foram impedidos de continuar atuando no local e tiveram, inclusive, de retirar os seus materiais e equipamentos, como explica o membro no NPP1:

Para além disso, uma questão muito objetiva que ocorreu foi que o Poder Público Municipal, ele requereu o espaço que a gente tava dando as aulas. Então chegou num certo momento que a prefeitura, que o poder público, eles meio que nos despejaram do centro de convívio. Nos ofereceram um outro espaço, porém com as condições, eu acredito, piores do que a gente encontrou nesse centro de convívio. E de lá para cá a gente tem tentado minimamente, e que fora isso, alguns militantes do Levante se formaram também, voltaram para suas cidades. Outros, como eu, se inseriram no mundo do trabalho, e também deixaram de construir o Levante por terem atingido já uma idade, e tal. Então acredito que esses foram os fatores preponderantes que nós encontramos aqui.

Este depoimento mostra outro ponto de dificuldade na reestruturação do cursinho: a rotatividade e necessidade de renovação constante na organização popular do cursinho para proporcionar sua continuidade. Essa renovação acontecia tanto com os militantes envolvidos quanto com os educadores parceiros para assegurar a oferta das aulas das diferentes disciplinas. Essas dificuldades parecem não ser exclusividades do cursinho Podemos Mais, mas se colocam como um desafio para as diferentes experiências da educação popular, como ocorreu com os movimentos populares na primeira metade da década de 60 (Paiva, 1973).

Considerações finais

Discutir a democratização dos espaços educacionais, especialmente do Ensino Superior, constitui uma pauta política e social relevante, uma vez que, embora a implementação do SISU e da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) tenha possibilitado avanços no acesso das camadas populares às instituições públicas de ensino superior, e

a adoção de programas como o ProUni e o FIES tenha ampliado a oferta de bolsas e financiamentos para estudantes de baixa renda em instituições privadas, tais medidas ainda se mostram insuficientes para enfrentar a assimetria histórica no ingresso ao ensino superior. Essas políticas, embora se configurem como importantes iniciativas de reparação histórica, elas não alteram a lógica elitista e excludente que ainda se faz presente na educação escolar brasileira, no qual, quanto mais elevado o nível de instrução, mais restrita se torna a presença de sujeitos oriundos das camadas populares.

Condicionada por fatores socioeconômicos, essa realidade educacional reflete a necessidade de se compreender a educação para além dos limites formais da sala de aula. Dessa forma, tornou-se fundamental ressaltar não apenas as atividades desenvolvidas nos espaços educativos do Cursinho, mas a completude das ações educacionais, culturais e de lazer existentes no Centro de Convívio, a partir dos discursos de sujeitos inseridos no projeto. Isso porque a educação não ocorre exclusivamente dentro de uma sala de aula e, no âmbito da educação popular, adquire novos significados e sentidos quando dialoga com as questões inerentes ao contexto de vida de seus educandos. Nesse sentido, a existência de um espaço educacional e cultural comunitário inserido no próprio bairro dos educandos revelou-se de extrema relevância para a compreensão e a atuação em profundidade frente às demandas sociais da comunidade da Vila Atlântida.

Ao investigar a identidade dos sujeitos da EJA inseridos no contexto do cursinho popular, busca-se superar a superficialidade dos estigmas historicamente a eles atribuídos. O estigma, entendido como um mecanismo de exclusão simbólica que desqualifica determinados grupos na sociedade, se manifesta na EJA por meio de preconceitos enraizados que associam a escolarização “tardia” a um suposto fracasso pessoal. As práticas pedagógicas adotadas nesta modalidade de educação básica formal, muitas vezes não valorizam os saberes prévios dos educandos, o que contribui para a reprodução do estigma da incompetência pessoal.

Observa-se que as narrativas dos entrevistados tendem a perceber esses indivíduos de forma estritamente conectada à sua trajetória na educação formal, definindo-os apenas pela conclusão da educação básica nessa modalidade. Tal perspectiva, contudo, negligência a multidimensionalidade desses sujeitos — cujas origens, carências e trajetórias de vida refletem um perfil compartilhado por grande parcela da população, submetidos a processos de exploração e marginalização. Como contraponto a esse apagamento identitário, uma práxis fundamentada na Educação Popular emerge articulando os saberes de grupos oprimidos, capaz de reconhecer as especificidades desse público e fomentar processos de aprendizagem que confrontem o modelo tradicional de ensino, frequentemente excludente e opressor (Peixoto et al., 2016).

Os resultados da investigação permitem identificar a presença desses sujeitos no contexto do cursinho, relacionando-os a uma pluralidade cultural, identitária e de resistências situando-os também no Ensino Médio. Embora os discursos dos entrevistados tenham demonstrado, inicialmente, uma lacuna de atenção específica a esse público, a análise dos relatos de suas práticas revela que a atuação pautada na Educação Popular consegue responder às demandas desse público, articulando ações pedagógicas que valorizam a subjetividade dos educandos.

No esforço de reconstrução histórica do Cursinho Podemos Mais em Montes Claros, os diálogos com o núcleo político-pedagógico foram fundamentais para acessar uma memória institucional até então não documentada. Como importante resultado, foi possível ainda identificar a ausência de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) formalizado, evidenciando uma prática orientada pela aplicação de cartilhas da rede

nacional e pelo saber prático acumulado. Contudo, essa estrutura não impediu a consolidação de uma práxis emancipatória que interconecta cultura, lazer e formação crítica voltada para a emancipação dos sujeitos.

Conclui-se que, embora o cursinho não disponha de um PPP sistematizado, as ações políticas e pedagógicas desenvolvidas no espaço proporcionam benefícios significativos aos sujeitos da EJA. Tais práticas permitem o enfrentamento das violências simbólicas sofridas em suas trajetórias educacionais, visando não apenas o acesso ao Ensino Superior, mas a inserção em uma proposta de educação popular emancipatória, fundamentada na compreensão crítica da realidade, no respeito às diferenças e no acesso à cultura e ao lazer, incidindo sobre fatores individuais por meio do diálogo constante.

Como potencialidade, este estudo fomenta inquietações sobre a necessidade de considerar esses sujeitos na elaboração de projetos pedagógicos, tanto em Montes Claros quanto nas demais experiências da rede, amparando a atuação dos educadores populares. Evidencia-se, assim, a relevância do trabalho de formação desenvolvido nesses ambientes, onde o diálogo entre a educação popular e a EJA ressignifica a preparação para o Enem, tornando a ocupação das IES uma forma de resistência e fortalecimento social.

Por fim, a grandeza da educação popular na construção de novos sentidos de vida reafirma que projetos como o descrito devem figurar nas pautas de pesquisa, ensino e extensão. Tais instituições são fundamentais na formação dos sujeitos e possuem potencial para inspirar e tensionar iniciativas governamentais voltadas especificamente ao público da EJA.

Referências

ARROYO, Miguel G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO; MEC; RAAAB, 2005. p. 221–230.

BICCAS, Maurilane de S. **A história da escolarização de adolescentes e adultos no Brasil (1870–1950)**. 2018. 200 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Vozes, 2002.

BRASIL. *Constituição (1988)*. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, v. 1, pt. 1, p. 45, 1854.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império. ***Coleção de Leis do Império do Brasil***, v. 1, pt. 2, p. 196, 1879.

CALBINO, D. *et al.* Embates sobre a neutralidade na educação: análise do discurso da revista *Veja*. **Revista Contrapontos**, v. 9, p. 81–94, 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v09n01/v09n01a08.pdf>. Acesso em: 18 maio 2022.

DA COSTA ARAGÃO, R. *et al.* Cursinho popular Emancipa: movimento de educação popular. **Revista de Educação Popular**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 83–92, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/29589>. Acesso em: 24 jun. 2022.

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

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa***. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. ***Educação e atualidade brasileira***. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREITAS, Maria de Fátima Q. de. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educar em Revista**, n. 29, p. 47–62, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100005>. Acesso em: 9 jan. 2022.

GERMANO, José Willington. As quarenta horas de Angicos. **Educação & Sociedade**, v. 18, n. 59, p. 391–395, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301997000200009>. Acesso em: 17 jul. 2022.

HADDAD, Sérgio. ***Educação de jovens e adultos no Brasil (1986–1998)***. Brasília: MEC; INEP; COMPED, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. ***Educação escolar: políticas, estrutura e organização***. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MACIEL, Karina de F. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, v. 2, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6519>. Acesso em: 17 jun. 2022.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud más que una palabra. In: **ARIOVICH, L. La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud**. Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 13–30.

PAIVA, Vanilda Pereira. ***Educação popular e educação de adultos***. 5. ed. São Paulo: Loyola; IBRADES, 1987.

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

PEIXOTO, M. R. F. *et al.* As políticas educacionais e a escola: entre a padronização e o reconhecimento das diferenças. In: **Congresso Internacional De Educação**, 7., 2016, Santa Maria. *Anais [...]*. Santa Maria: UNIFRA, 2016. p. 1–12.

SAMPAIO, B. *et al.* Desempenho no vestibular, background familiar e evasão: evidências da UFPE. **Economia Aplicada**, v. 15, n. 2, p. 287–309, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-80502011000200006>. Acesso em: 24 jun. 2022.

SANGER, D. S. ***Para além do ingresso na universidade: radiografando os cursos pré-vestibulares para negros em Porto Alegre***. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SCHRAM, Sandra Regina; CARVALHO, Maria Aparecida Batista. ***O pensar educação em Paulo Freire: para uma pedagogia de mudanças***. [S. l.]: [s. n.], 2015. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.

VIEIRA, D.; CALDAS, R. Os sentidos e os significados do cursinho popular: história de vida. **Revista de Educação Popular**, v. 16, n. 3, p. 139–155, 2017. Disponível em: <https://capesprimo.ezl.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 1 jul. 2022.

XAVIER, Maria Elizete Guimarães. História e historiografia da educação de jovens e adultos no Brasil: inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e068>. Acesso em: 2 jan. 2022.

ESTRATÉGIAS SOCIOEDUCATIVAS E REINserÇÃO SOCIAL DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: UM ESTUDO DE CASO NO SISTEMA JUVENIL MOÇAMBICANO

Yolanda Sinda Mabunda (UPM – Moçambique)

Orlando Chemane (UPM – Moçambique)

Walesson Gomes da Silva (UFMG)

Introdução

A reinserção social de adolescentes em conflito com a lei constitui um dos desafios mais complexos enfrentados pelos sistemas contemporâneos de justiça juvenil, especialmente em contextos marcados por profundas desigualdades sociais, fragilidade institucional e limitações das políticas públicas. Em países em desenvolvimento, como Moçambique, o envolvimento precoce de adolescentes em práticas infracionais revela não apenas trajetórias individuais interrompidas, mas também a insuficiência histórica de mecanismos de proteção social, educacional e familiar capazes de garantir direitos fundamentais ao longo do ciclo de vida juvenil.

A adolescência, compreendida como uma fase de intensas transformações biopsicossociais, é atravessada por processos de construção identitária, afirmação social e busca por pertencimento (Cavalcante; Alves; Barroso, 2008). Quando tais processos ocorrem em contextos de pobreza, exclusão escolar, violência e fragilidade dos vínculos familiares, aumentam as possibilidades de envolvimento em comportamentos considerados desviantes, colocando o adolescente em conflito com a lei (Nardi, 2010; Dell’aglio, 2011). Nessa perspectiva, o ato infracional não pode ser analisado de forma isolada ou moralizante, mas como expressão de condições sociais mais amplas que produzem vulnerabilidades cumulativas.

No campo normativo e institucional, organismos internacionais como a UNICEF defendem que adolescentes em conflito com a lei devem ser tratados a partir de uma lógica de proteção integral, reconhecimento da dignidade humana e respeito à condição peculiar de desenvolvimento. A Convenção sobre os Direitos da Criança estabelece que a resposta do Estado às infrações juvenis deve priorizar a reintegração social e a construção de trajetórias futuras dignas, afastando-se de práticas meramente punitivas. Contudo, a distância entre os princípios normativos e a realidade institucional ainda é significativa, sobretudo no que se refere às condições materiais, pedagógicas e psicossociais das unidades de privação de liberdade juvenil.

É nesse cenário que a socioeducação se afirma como eixo estruturante das políticas de justiça juvenil. As estratégias socioeducativas buscam articular responsabilização, formação cidadã e inclusão social, compreendendo o adolescente como sujeito de direitos e de possibilidades de transformação. Para Silva e Rodrigues (2015), as medidas socioeducativas possuem natureza simultaneamente disciplinar e pedagógica, uma vez que visam não apenas conter comportamentos infracionais, mas promover processos reflexivos capazes de ressignificar trajetórias de vida. Barreto e Muniz (2021) reforçam que tais estratégias devem assumir caráter essencialmente ressocializador, rompendo com modelos centrados na punição e no confinamento estéril.

Entretanto, a efetividade da socioeducação depende de múltiplos fatores, como infraestrutura adequada, recursos humanos qualificados, planos individualizados de acompanhamento e articulação com redes familiares e comunitárias. Volpi (2010) destaca que a reinserção social não se realiza automaticamente com o cumprimento da medida privativa de liberdade, exigindo políticas integradas que assegurem

continuidade do acompanhamento após a libertação. A ausência desses mecanismos tende a fragilizar o processo socioeducativo, ampliando o risco de reincidência e perpetuando ciclos de exclusão social.

No contexto moçambicano, a problemática da justiça juvenil tem mobilizado instituições como o Serviço Nacional Penitenciário (SERNAP), a Polícia da República de Moçambique (PRM), o Instituto de Patrocínio e Assistência Jurídica (IPAJ) e organizações não governamentais, que atuam na defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Dados da UNICEF indicam que uma parcela expressiva da população prisional no país é composta por jovens, evidenciando a urgência de políticas públicas orientadas pela socioeducação e pela proteção integral. Apesar desses esforços, persistem desafios estruturais e institucionais que limitam a consolidação de práticas eficazes de reinserção social.

Diante desse quadro, o presente artigo tem como objetivo analisar as estratégias socioeducativas desenvolvidas no Estabelecimento Penitenciário Especial de Recuperação Juvenil de Boane (EPERJ-Boane), buscando compreender em que medida tais práticas contribuem para a reinserção social de adolescentes em conflito com a lei. Parte-se do pressuposto de que a socioeducação, para além de um conjunto de atividades isoladas, deve ser compreendida como processo integrado, que articula instituição, família, comunidade e políticas públicas, sob uma perspectiva humanizadora da justiça juvenil.

Ao adotar um estudo de caso, este artigo pretende contribuir para o debate acadêmico e institucional sobre justiça juvenil, oferecendo subsídios teóricos e empíricos para a reflexão crítica acerca dos limites e das potencialidades das estratégias socioeducativas em contextos de privação de liberdade. Espera-se, assim, que a análise apresentada possa subsidiar práticas mais consistentes e políticas públicas mais sensíveis às especificidades dos adolescentes em conflito com a lei, reafirmando a socioeducação como instrumento central de garantia de direitos e de promoção da reinserção social.

Adolescência e conflito com a lei: fundamentos teóricos e sociais

A adolescência constitui uma fase singular do desenvolvimento humano, marcada por intensas transformações físicas, psicológicas e sociais, que impactam diretamente a forma como o indivíduo se relaciona consigo mesmo, com o outro e com as normas sociais. Cavalcante, Alves e Barroso (2008) destacam que esse período é atravessado por processos de construção identitária e afirmação da individualidade, sendo também um momento de maior vulnerabilidade a pressões sociais e contextos adversos. A Organização Mundial da Saúde compreende a adolescência como uma etapa biopsicossocial situada, em termos gerais, entre os 10 e 19 anos, enfatizando que tais transformações não ocorrem de forma isolada, mas em estreita relação com o contexto sociocultural.

O envolvimento de adolescentes em práticas infracionais não pode ser explicado por determinismos individuais ou morais. Trata-se de um fenômeno complexo, associado a múltiplos fatores de risco, como pobreza, exclusão escolar, violência doméstica, fragilidade dos vínculos familiares e ausência de políticas públicas efetivas (Nardi, 2010; Dell'aglio, 2011). Esses fatores tendem a se acumular ao longo das trajetórias juvenis, produzindo condições que favorecem o conflito com a lei. Em contrapartida, a literatura aponta a existência de fatores de proteção, como apoio familiar, permanência na escola, vínculos afetivos estáveis e redes comunitárias, capazes de reduzir significativamente a probabilidade de reincidência (Assis, 2006; Cunha, 2014).

Nesse cenário, a família assume papel central no processo de socialização e reinserção social do adolescente. Alves (2011) e Santos (2007) ressaltam que é no ambiente familiar que se constroem valores, normas de convivência e sentimentos de pertencimento, fundamentais para a mudança de comportamento. Entretanto, quando a família também se encontra fragilizada, a responsabilização exclusiva desse núcleo torna-se insuficiente, exigindo a atuação articulada de instituições e políticas públicas (Nardi; Dell'aglio, 2012).

As medidas socioeducativas emergem, assim, como resposta institucional orientada pela proteção integral e pela responsabilização pedagógica. Silva e Rodrigues (2015) afirmam que tais medidas possuem caráter disciplinar e educativo, devendo promover reflexão crítica sobre o ato infracional e oferecer condições concretas para a reconstrução de projetos de vida. Barreto e Muniz (2021) reforçam que a socioeducação deve afastar-se de práticas meramente punitivas, assumindo um compromisso efetivo com a reinserção social e o fortalecimento da cidadania juvenil.

Percurso metodológico da pesquisa

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, estruturada a partir de um estudo de caso desenvolvido no Estabelecimento Penitenciário Especial de Recuperação Juvenil de Boane (EPERJ-Boane), localizado na província de Maputo, Moçambique. O estudo de caso mostrou-se adequado por permitir a análise aprofundada de uma realidade institucional específica, possibilitando a compreensão das dinâmicas internas, das práticas socioeducativas e das percepções dos sujeitos envolvidos (Gil, 2008; Yin, 2001).

A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com adolescentes privados de liberdade e com um agente penitenciário, além de observações diretas do cotidiano institucional. Essas técnicas permitiram captar tanto as experiências subjetivas dos adolescentes quanto os modos de organização e funcionamento das estratégias socioeducativas. A análise dos dados foi conduzida a partir da técnica de análise de conteúdo, organizada em categorias temáticas, o que possibilitou identificar padrões, tensões e recorrências nos discursos e nas práticas observadas (Minayo, 2010).

Todos os procedimentos éticos foram respeitados, assegurando a participação voluntária, o anonimato dos participantes e a confidencialidade das informações. A opção metodológica adotada permitiu articular empiria e teoria, oferecendo uma leitura crítica das estratégias socioeducativas implementadas no EPERJ-Boane.

Condições institucionais e relações sociais no contexto prisional juvenil

A análise das condições institucionais do Estabelecimento Penitenciário Especial de Recuperação Juvenil de Boane revela um campo atravessado por relações de poder, controle e normalização, no qual a socioeducação se desenvolve sob tensões permanentes entre tutela, disciplina e promessa de reinserção social. Embora se observem esforços institucionais voltados à manutenção de um ambiente relativamente organizado; especialmente no que diz respeito à limpeza, à lotação das celas e ao acesso à água potável; tais elementos devem ser compreendidos como dispositivos mínimos de gestão da vida institucional, e não como garantias efetivas de um projeto socioeducativo emancipador. O cumprimento desses parâmetros atende às exigências formais de dignidade previstas na Convenção sobre os Direitos da Criança, mas não esgota o debate sobre a qualidade das práticas educativas desenvolvidas no interior da unidade.

A centralidade conferida à ordem, à higiene e à organização do espaço físico revela uma racionalidade institucional que prioriza a administração dos corpos e a previsibilidade das condutas. Essa lógica, ainda que necessária à gestão cotidiana da instituição, tende a produzir uma forma de disciplina silenciosa, na qual o controle se exerce menos pela violência explícita e mais pela internalização de rotinas, normas e hierarquias. Nesse sentido, a instituição opera como espaço de normalização, no qual o comportamento adequado é continuamente observado, avaliado e ajustado, reforçando uma pedagogia da obediência que nem sempre se converte em formação crítica ou autonomia subjetiva.

As fragilidades identificadas no campo educacional aprofundam essa contradição. A inexistência de salas de aula adequadas, a ausência de biblioteca e a escassez de materiais pedagógicos evidenciam que a educação ocupa um lugar secundário na estrutura institucional, funcionando mais como atividade acessória do que como eixo estruturante da socioeducação. Barreto e Muniz (2021) alertam que, quando a materialidade educativa é precarizada, a socioeducação tende a perder sua dimensão formativa e a ser absorvida por uma lógica predominantemente disciplinar. Nesse contexto, o discurso da ressocialização convive com práticas que pouco favorecem a ampliação de repertórios culturais, cognitivos e simbólicos dos adolescentes.

A acumulação de funções pelos agentes penitenciários, que exercem simultaneamente papéis de vigilância, disciplina e educação, aprofunda ainda mais essa ambiguidade institucional. Ao mesmo tempo em que esses agentes são convocados a atuar como educadores, permanecem investidos da autoridade coercitiva própria do sistema prisional. Tal sobreposição de funções tensiona a relação pedagógica, uma vez que o educador é também o agente do controle, da sanção e da vigilância permanente. Esse arranjo reforça uma pedagogia reguladora, na qual o saber educativo se encontra subordinado à lógica da disciplina, limitando a construção de vínculos pedagógicos baseados na confiança, no diálogo e no reconhecimento do adolescente como sujeito de direitos (Silva; Rodrigues, 2015).

No plano das relações sociais, a convivência relativamente harmoniosa observada entre os adolescentes e entre estes e os agentes penitenciários deve ser analisada com cautela. A ausência de conflitos explícitos não implica, necessariamente, a existência de relações socioeducativas qualificadas. Ao contrário, pode indicar a eficácia de mecanismos de controle simbólico, nos quais o silêncio, a conformidade e a contenção emocional funcionam como estratégias de sobrevivência institucional. A disciplina, nesse caso, não se manifesta apenas como imposição externa, mas como autogoverno do comportamento, produzido pela vigilância constante e pela assimetria de poder.

Os relatos que apontam para a carência de apoio psicológico sistemático e para o distanciamento emocional reforçam essa leitura crítica. A ausência de espaços institucionais destinados à escuta, à elaboração do sofrimento e à reconstrução simbólica das trajetórias juvenis limita a capacidade da socioeducação de atuar sobre as dimensões subjetivas do conflito com a lei. Conforme assinala Assis (2006), a presença de adultos de referência e de vínculos afetivos consistentes constitui fator essencial de proteção e de desenvolvimento. Teixeira (2003) complementa ao afirmar que relações interpessoais qualificadas são fundamentais para que as estratégias socioeducativas ultrapassem a mera adaptação disciplinar e alcancem processos efetivos de transformação social.

Dessa forma, o contexto institucional do EPERJ-Boane evidencia uma contradição estrutural: ao mesmo tempo em que busca organizar, disciplinar e proteger,

a instituição enfrenta limites significativos para promover uma socioeducação orientada à autonomia, à criticidade e à reinserção social substantiva. A ênfase na gestão dos corpos e das condutas, quando não acompanhada por investimentos consistentes em educação, apoio psicossocial e fortalecimento de vínculos, tende a produzir sujeitos ajustados à norma institucional, mas fragilizados para enfrentar os desafios do retorno à vida em liberdade.

Sob essa perspectiva, a reinserção social não pode ser concebida como simples resultado do cumprimento da medida privativa de liberdade ou da adaptação disciplinar do adolescente ao regime institucional. Ela exige a construção de um ambiente socioeducativo capaz de deslocar a lógica do controle para uma lógica de reconhecimento, formação e emancipação possível. Sem esse deslocamento, a instituição corre o risco de reproduzir, sob o discurso da socioeducação, práticas que reforçam a normalização e a contenção, perpetuando os mesmos mecanismos de exclusão que antecederam o ingresso dos adolescentes no sistema de justiça.

As fragilidades institucionais analisadas neste tópico incidem diretamente sobre a forma como as estratégias socioeducativas são concebidas, executadas e apropriadas pelos adolescentes, repercutindo tanto na materialidade das práticas quanto nas expectativas de reinserção social construídas no interior da instituição. É a partir dessa articulação entre condições institucionais e práticas educativas que se analisam, a seguir, as estratégias socioeducativas desenvolvidas no EPERJ-Boane.

Estratégias socioeducativas e expectativas de reinserção social

As estratégias socioeducativas desenvolvidas no Estabelecimento Penitenciário Especial de Recuperação Juvenil de Boane abrangem um conjunto diversificado de atividades, como alfabetização, cursos técnico-profissionais, práticas agrícolas, atividades religiosas e ações de sensibilização por meio de palestras. À primeira vista, tais iniciativas sinalizam uma orientação institucional alinhada ao discurso da ressocialização, na medida em que oferecem aos adolescentes oportunidades de aprendizagem, aquisição de habilidades e ocupação do tempo durante o período de privação de liberdade. Esses dispositivos são reconhecidos tanto pelos adolescentes quanto pelos agentes penitenciários como relevantes, especialmente por introduzirem rotinas produtivas e por criarem a expectativa de um futuro socialmente aceito.

Entretanto, uma análise crítica dessas práticas revela que sua efetividade não pode ser avaliada apenas pela existência formal das atividades, mas pela forma como elas se articulam ou deixam de se articular, às trajetórias individuais dos adolescentes e a um projeto institucional de reinserção social. A ausência de planos individualizados de acompanhamento evidencia uma lógica socioeducativa padronizada, na qual os sujeitos são inseridos em atividades genéricas, independentemente de suas histórias, necessidades específicas e condições psicossociais. Walsh (2009) alerta que estratégias educativas descontextualizadas tendem a reproduzir formas sutis de colonialidade do saber, nas quais o adolescente é tratado como objeto de intervenção e não como sujeito ativo do processo formativo.

Nesse sentido, as estratégias socioeducativas observadas no EPERJ-Boane operam simultaneamente como instrumentos de formação e como mecanismos de normalização. Ao mesmo tempo em que oferecem saberes técnicos e ocupacionais, também orientam os adolescentes para determinados modelos de conduta, trabalho e moralidade socialmente valorizados. Tal ambivalência não invalida a importância das atividades, mas exige uma leitura crítica sobre seus efeitos: formar para a reinserção ou ajustar para a conformidade? Quando a socioeducação se limita à transmissão de habilidades funcionais, sem acompanhamento reflexivo e psicossocial consistente,

corre-se o risco de reduzir a reinserção social a uma adaptação disciplinar às exigências do mercado e da ordem social vigente.

Volpi (2010) enfatiza que a educação constitui elemento central no processo de reinserção social de adolescentes em conflito com a lei, mas adverte que seu impacto depende da articulação com políticas públicas de acompanhamento pós-reclusão. Sem essa continuidade, as aprendizagens adquiridas no interior da instituição tendem a se fragilizar diante das barreiras estruturais enfrentadas no retorno à comunidade, como o estigma social, a precariedade do acesso ao trabalho e a ruptura dos vínculos familiares. A ausência de políticas integradas transforma a educação institucional em promessa interrompida, incapaz de sustentar projetos de vida para além dos muros da prisão.

A fragilidade do suporte psicossocial reforça esse quadro. A escassez de acompanhamento psicológico sistemático limita a capacidade das estratégias socioeducativas de operar sobre as dimensões subjetivas do conflito com a lei, como culpa, medo, sofrimento emocional e expectativas de futuro. Assis (2006) destaca que processos de mudança comportamental duradouros exigem espaços de escuta qualificada e de elaboração simbólica das experiências vividas. Sem esses dispositivos, as atividades socioeducativas tendem a atuar apenas na superfície do comportamento, sem alcançar transformações mais profundas nas formas de perceber a si mesmo e o mundo social.

As expectativas manifestadas pelos adolescentes revelam, por um lado, um forte desejo de mudança, expresso na vontade de retomar os estudos, ingressar no trabalho e reconstruir os vínculos familiares. Essas expectativas indicam que, mesmo em contextos de privação de liberdade, os adolescentes preservam projetos de futuro e aspirações de pertencimento social. Por outro lado, emergem temores recorrentes relacionados ao estigma social, à rejeição comunitária e à ausência de apoio institucional após a libertação. Esses medos evidenciam a consciência, por parte dos próprios adolescentes, das limitações estruturais que atravessam o processo de reinserção social.

Nesse ponto, torna-se evidente que as expectativas de reinserção social não são construídas apenas no interior da instituição, mas resultam da interação entre experiências institucionais e a antecipação das condições concretas da vida em liberdade. Quando o adolescente projeta o futuro a partir de um cenário de incerteza e exclusão, a socioeducação corre o risco de operar como um mecanismo de gestão das esperanças, produzindo expectativas normativas que dificilmente se realizam no plano social. Tal dinâmica pode gerar frustração, descrédito institucional e, em última instância, favorecer trajetórias de reincidência.

Dessa forma, as estratégias socioeducativas desenvolvidas no EPERJ-Boane evidenciam tanto potencialidades quanto limites estruturais. Para que cumpram efetivamente seu papel ressocializador, é necessário deslocar a lógica das atividades isoladas para uma política socioeducativa integrada, que articule formação, acompanhamento psicossocial, fortalecimento dos vínculos familiares e inserção comunitária. Sem esse deslocamento, a socioeducação tende a permanecer circunscrita ao espaço institucional, operando mais como tecnologia de gestão do comportamento juvenil do que como instrumento de emancipação possível e de reinserção social substantiva.

Esses limites estruturais das estratégias socioeducativas tornam-se ainda mais evidentes quando observados à luz do processo mais amplo de reinserção social, que extrapola o espaço institucional e envolve a articulação entre políticas públicas, família, comunidade e redes de proteção social. É nesse horizonte que se discutem, a seguir, os limites, desafios e possibilidades da reinserção social juvenil.

5. Limites, desafios e possibilidades da reinserção social juvenil

A análise das práticas desenvolvidas no Estabelecimento Penitenciário Especial de Recuperação Juvenil de Boane evidencia que, embora existam iniciativas alinhadas ao discurso da socioeducação, estas se revelam estruturalmente insuficientes frente à complexidade que caracteriza o processo de reinserção social de adolescentes em conflito com a lei. As limitações observadas não se restringem a aspectos pontuais, mas expressam um conjunto de fragilidades institucionais que atravessam o sistema como um todo, incluindo carências infraestruturais, escassez de profissionais especializados e, sobretudo, a inexistência de políticas sistemáticas de acompanhamento após o cumprimento da medida privativa de liberdade.

Essas fragilidades indicam que a reinserção social ainda é concebida de forma fragmentada, circunscrita ao espaço institucional e fortemente condicionada por uma lógica de encerramento da intervenção no momento da libertação. Tal concepção reforça uma racionalidade de governo dos corpos juvenis, na qual o êxito da socioeducação é medido pela adaptação disciplinar do adolescente ao regime institucional, e não pela sua capacidade real de reconstruir trajetórias no espaço social ampliado. Nesse sentido, a ausência de acompanhamento pós-reclusão evidencia um ponto cego das políticas socioeducativas: o momento da saída, que deveria ser central, torna-se o instante de maior vulnerabilidade e abandono institucional.

A literatura especializada converge ao afirmar que a reinserção social não pode ser responsabilidade exclusiva da instituição de privação de liberdade. Volpi (2010) destaca que o retorno do adolescente à vida em comunidade exige a articulação entre diferentes esferas; instituição socioeducativa, família, escola, mercado de trabalho, serviços de assistência social e comunidade, sob pena de a medida socioeducativa perder sua continuidade e eficácia. Silva e Rodrigues (2015) reforçam que a socioeducação, quando dissociada de políticas públicas intersetoriais, tende a operar apenas como mecanismo de contenção temporária, incapaz de enfrentar os determinantes estruturais do conflito com a lei.

Barreto e Muniz (2021) aprofundam essa crítica ao afirmar que a socioeducação somente se efetiva quando institucionalizada como política de Estado, sustentada por recursos materiais, formação continuada dos profissionais e compromisso ético com os direitos humanos. A ausência desses elementos transforma a socioeducação em prática retórica, frequentemente apropriada para legitimar instituições que operam, na prática, sob uma lógica predominantemente disciplinar. Essa contradição revela a distância entre o marco normativo e a realidade concreta das políticas de justiça juvenil, especialmente em contextos marcados por desigualdades históricas e limitações orçamentárias.

Do ponto de vista das possibilidades, a pesquisa aponta que a reinserção social juvenil exige um deslocamento paradigmático: da lógica da correção individual para uma abordagem estrutural e relacional. Isso implica reconhecer que o adolescente em conflito com a lei não é um sujeito isolado, mas produto e produtor de relações sociais marcadas por exclusão, violência e negação de direitos. Investir em infraestrutura, qualificação profissional e apoio psicossocial constitui condição necessária, mas não suficiente. É igualmente imprescindível fortalecer os vínculos familiares e comunitários, criar redes de acolhimento e promover ações de sensibilização social capazes de enfrentar o estigma que acompanha esses jovens no retorno à liberdade.

Sob essa perspectiva, a reinserção social não pode ser concebida como evento pontual ou etapa final do processo socioeducativo, mas como percurso contínuo que se inicia antes mesmo da privação de liberdade e se prolonga após o retorno à comunidade. Quando esse percurso é interrompido, a socioeducação corre o risco de funcionar como

tecnologia de gestão da exclusão, ajustando temporariamente comportamentos sem alterar as condições que os produziram. Ao contrário, uma abordagem integrada e humanizadora, comprometida com a justiça social e os direitos humanos, pode criar condições reais para a ruptura dos ciclos de reincidência e para a reconstrução de projetos de vida possíveis.

Dessa forma, os limites e desafios observados no EPERJ-Boane não devem ser compreendidos apenas como falhas institucionais isoladas, mas como expressão de tensões estruturais que atravessam os sistemas de justiça juvenil. Reconhecer essas tensões é passo fundamental para transformar a socioeducação em instrumento efetivo de reinserção social, capaz de deslocar o foco do controle para o cuidado, da disciplina para o reconhecimento e da contenção para a emancipação possível dos adolescentes em conflito com a lei.

Referências

ALVES, M. A. **Família e desenvolvimento humano**. São Paulo: Cortez, 2011.

ASSIS, S. G. **Adolescentes em conflito com a lei: violência, exclusão e subjetividade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

BARRETO, A. M.; MUNIZ, J. O. **Socioeducação, punição e direitos humanos: dilemas do sistema juvenil**. São Paulo: Cortez, 2021.

CAVALCANTE, M. B.; ALVES, M. A.; BARROSO, M. G. T. **Adolescência: construção social e desafios contemporâneos**. Fortaleza: UFC, 2008.

CUNHA, E. A. **Fatores de risco e proteção no desenvolvimento juvenil**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

DELL'AGLIO, D. D. **Adolescência e vulnerabilidade social**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NARDI, F. L. **Adolescentes em conflito com a lei: fatores psicossociais e contextuais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

NARDI, F. L.; DELL'AGLIO, D. D. **Adolescência, família e sistema de justiça**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, R. R.; RODRIGUES, L. M. **Medidas socioeducativas e responsabilização juvenil**. Brasília: UnB, 2015.

TEIXEIRA, M. L. **Educação, vínculo e proteção social**. São Paulo: Cortez, 2003.

VOLPI, M. O adolescente e o ato infracional: fundamentos para uma socioeducação efetiva. São Paulo: Cortez, 2010.

WALSH, C. Interculturalidade, Estado, sociedade: lutas (de)coloniais de nosso tempo. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009.

UNICEF. Justiça juvenil e direitos humanos. Nova York: UNICEF, 2015.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO À EJA EM BELO HORIZONTE

Diego de Oliveira (UFMG)
Ágnez de Lélis Saraiva (UFMG)

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma modalidade reparadora da educação básica no Brasil, consagrada na Constituição Federal de 1988 (art. 208, VI) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996, arts. 37-38). As suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora foram reconhecidas pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Em Belo Horizonte, a Rede Municipal de Educação (RME-PBH) enfrenta desafios crônicos de baixa cobertura para a população de 15 anos ou mais de idade sem Ensino Fundamental concluído. Agravados por fatores socioeconômicos como trabalho informal, responsabilidades familiares e problemas de saúde, muitos destes sujeitos apresentam dificuldade no ingresso e na permanência na EJA.

Neste sentido, como destaca a tabela 1, o número de matrículas na EJA nos últimos 10 anos vem diminuindo ano a ano. No período, caíram também as taxas de analfabetismo e dos não concluintes do Ensino Fundamental. Mas as quedas nos indicadores citados não têm sido proporcional, a regressão nos números de matrículas na EJA foi bem maior quando comparada ao número de pessoas na cidade que não aprenderam a ler e que não concluíram os seus estudos.

Tabela 1 – Número de matrículas na EJA do Ensino Fundamental, no município de Belo Horizonte, por rede de ensino.

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Privado	906	648	824	697	705	502	561	281	383	364
Federal	161	191	112	150	100	100	83	97	50	0
Estadual	3382	2431	2739	2578	2450	1725	1482	1146	1805	1710
Municipal	16203	16990	15272	13525	13326	14166	10191	9119	8797	6642

Fonte:

le acesso **Total** 20652 20260 18947 16950 16581 16493 12317 10643 11035 8716

OS eixos, considerados a partir da literatura e dos achados desta pesquisa. O 1º eixo se refere à política de EJA do município, se o financiamento da modalidade condiz com as necessidades vividas no cotidiano escolar, se o currículo e as normas implementadas estão coerentes com as demandas da população, se a oferta da modalidade é universal e sua divulgação é ampla e chega ao seu público alvo, se os materiais e recursos didáticos estão de acordo com documentos orientadores e com as especificidades dos sujeitos. O 2º eixo é a instituição escola, se ela compreende e realiza as ações conforme a orientação da política do órgão central da modalidade EJA, se o currículo e as atividades pedagógicas trabalhadas condizem a realidade dos sujeitos ali matriculados, se a estrutura física da escola é acolhedora e atende as demandas dos jovens, adultos e idosos, se o corpo docente possui formação na modalidade e se ele acolhe e exerce suas funções laborais conforme as orientações e normas da política pública de EJA, se os processos de avaliações são condizentes com as especificidades da modalidade e dos sujeitos matriculados. O 3º eixo se relaciona com as subjetividades dos sujeitos, fatores como, trabalho, cuidado com a saúde, cuidado com a família, migrações, cansaço, baixa

renda, baixo autoestima, experiências de insucesso em seu histórico escolar, dentre outros que limitam o acesso e a permanência na rotina escolar.

Estudos, como este, que analisam a EJA enquanto política pública não são numerosos. Uma breve busca na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), utilizando como descritores "política pública acesso educação jovens adultos Belo Horizonte", foram identificados 235 estudos. Estes foram reduzidos a 35 quando se faz menção a Belo Horizonte. E nestes últimos, apenas 10 principais trabalham com objetos relacionados a alguma etapa do ciclo da política pública da EJA. Alguns achados comuns são a evasão (trabalho, família, saúde, materiais inadequados), informalidade e insuficiência na divulgação da modalidade (amigos/família: 65-72%), decréscimo de matrículas nacionais (28,9% de 2006-2017), problemas pedagógicos (currículo modular, PNLD-EJA deficiente) e necessidade de uma gestão dedicada a oferta da modalidade. Contudo, nenhum deles abordou diretamente a política de acesso EJA na Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (RME-PBH), justificando a pesquisa.

Políticas públicas de acesso a educação de jovens e adultos: definição e características

A literatura define políticas públicas como ações governamentais para resolver problemas sociais que ganharam relevância e passaram a figurar na agenda governamental (Souza, 2006). Há diversas formas de analisá-las, uma muito utilizada é aquela que a considera como um ciclo dividido em etapas. Em geral, o ciclo de política pública (*policy cycle*) é composto por formulação, implementação e avaliação (Souza, 2006; Saravia, 2006). A agenda antecede o ciclo, este é o momento em que os governos definem os problemas públicos que serão objeto da ação governamental. Em um estado democrático, a participação da sociedade é vital neste momento. Neste sentido, considerando a EJA como política pública, os atores que participam ativamente para legitimar esta modalidade da educação básica são instituições acadêmicas, conselhos e fóruns da educação e de alguns movimentos sociais. Esta modalidade não dispõe dos mesmos recursos como a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Médio.

Os desafios colocados para o ensino direcionado ao público jovem e adulto no Brasil é de longa data. Grande parte da população excluída da educação escolar formaram um contingente grande de indivíduos não alfabetizados que dificultava o desenvolvimento do país e colocava para os governos a necessidade de políticas direcionadas a este público. Assim, projetos e programas governamentais surgiram a partir dos anos de 1940, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947-1963) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (1969-1985). No entanto, eles foram insuficientes para resolver o problema, pois eram mal formulados e implementados, além de não contar com fontes estáveis de financiamento e de docentes capacitados para este fim (Haddad e Di Pierro, 2000). A Constituição Federal de 1988, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996, arts. 37-38), Parecer CNE/CEB nº 11/2000, EC 53/2006 e PNE (2014-2024, meta 9) mudaram este cenário e criaram as bases legais e avançaram nas condições materiais para institucionalização da EJA. Apesar de tornar uma modalidade de educação regulamentada, o financiamento era insuficiente para qualificar e assegurar a oferta com a qualidade necessária a essa modalidade de ensino ofertada pelas redes e sistemas públicos de Educação Básica em todo o país (Oliveira, 2024).

Assim, elementos como financiamento, currículo, avaliações, capacitações contínuas e materiais pedagógicos foram se consolidando por intermédio de leis, pareceres, diretrizes, resoluções, do Plano Nacional de Educação e de outros

mecanismos de políticas públicas adotados nacionalmente, apesar das incertezas e riscos de interrupção. O reflexo dessa instabilidade da política nacional de EJA, reflete diretamente nos estados e municípios do país. Em Belo Horizonte, é criado em 2016 o Plano Municipal de Educação e em 2017 surge a primeira Gerência de EJA na Secretaria Municipal de Educação. Estes são dois marcos relevantes desde o Parecer Municipal CME/PBH 93/2002 e a Resolução CME/PBH 01/2003. Entretanto, a instabilidade desta política no município ainda persiste, como exemplo, a extinção da gerência em janeiro de 2025 com o Decreto Municipal Nº 18975/2025.

Quanto a Política Pública de Acesso à EJA, a Constituição de 1988 garantiu o direito à educação para todos os brasileiros (art. 6º), marcando o início de programas e iniciativas para assegurar acesso, permanência e progresso escolar. Como citado anteriormente sobre os três grandes eixos quanto ao desafio da política pública de acesso na EJA, no eixo da política de EJA (oferta governamental), o acesso exige que programas sejam desenhados e garantam, por exemplo, matrículas o ano todo, além de chamadas públicas com setor privado e sociedade civil. O sujeito que deseja retornar aos estudos em qualquer momento do ano letivo, é porque ele precisa naquele momento. Ele não pode esperar o próximo ano, seja por fatores socioeconômicos urgentes ou responsabilidades cotidianas que demandam ação imediata.

A rigidez no processo de matrícula é comum nas redes de ensino e nas unidades escolares. Estas, muitas vezes estabelecem prazos inegociáveis para a realização do processo ou para entrega de documentos simples que não impede o início imediato dos estudos. Documentos como histórico escolar a exemplo, pode ser desconsiderado, pois o sujeito iniciará em uma outra modalidade. Muitos indivíduos retomam seus estudos após décadas em que abandonou a escola, alguns possuem seus últimos registros em outras cidades, outros não conseguem buscar seu histórico dado as limitações de mobilidade ou até mesmo por não se lembrar qual a sua última escola de matrícula. Estas são algumas das ações que dificultam o acesso a EJA que precisam ser enfrentadas com programas públicos que simplifique a matrícula.

Além da entrega e da realização da matrícula, é necessário a disponibilidade de atendimento no noturno, tendo em vista que muitos sujeitos trabalham durante o dia e que ocorra uma apresentação da modalidade e da escola em que o sujeito busca se matricular. O acolhimento neste momento é imprescindível, pois muitos educandos, principalmente os mais velhos, revelam um certo medo com alguns componentes curriculares e com o tratamento docente no cotidiano escolar. Isto ocorre, pelas experiências pessoais com os insucessos por meio dos métodos de aprendizagem de quando ainda criança (Oliveira, 2024).

O processo de matrícula não pode ser um exercício mecânico de “preencher o formulário e entregar os documentos”. Muitos sujeitos ainda não sabem ler e escrever e o ato de preencher algo e/ou assinar o próprio nome, pode ser um momento constrangedor e traumático. Muitos profissionais que atuam na secretaria, não recebem capacitações para este tipo de processo, ficando a sorte de uma gestão e de um grupo profissional que tenha esta sensibilidade para o diálogo, apoio e uma ótima acolhida.

A compreensão de que os indivíduos não alfabetizados e com baixa escolaridade não procurarão uma escola sem que haja um estímulo e um esforço de atração que envolva os órgãos centrais da gestão educacional e as unidades escolares, é que este estudo investigou a política de acesso a EJA desenvolvida pela PBH. Lembrando que esta política deve ser formada por diversos programas que levem a escola para mais perto de seu público-alvo. A seguir é apresentado a metodologia desenvolvida na coleta e análise dos dados.

Metodologia do Estudo de Caso

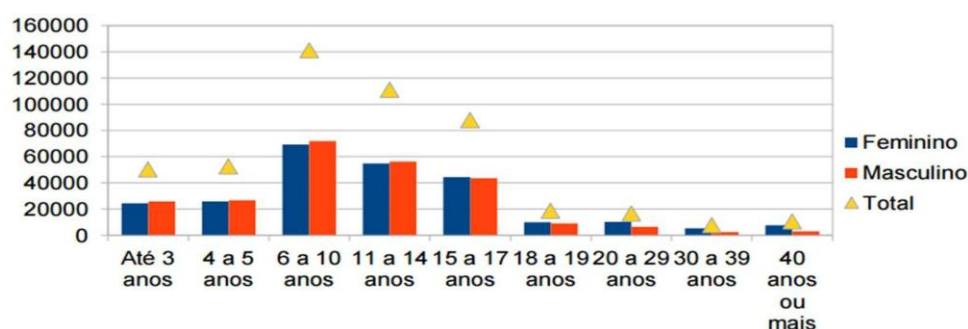
Este estudo se configura como um estudo de caso qualitativo-quantitativo em duas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte (RME-PBH): escola A (maior taxa de novas matrículas nos últimos 5 anos) e escola B (menor taxa de novas matrículas nos últimos 5 anos). A coleta de dados incluiu questionários estruturados/semiestruturados aplicados a educandos (n = 67), sendo da escola A 43 e da B 24, professores (n = 5) sendo 5 na A e 0 na B e gestores (n = 8), sendo 4 na escola A e 4 na B. Além de dois grupos focais (n = 25) com 12 participantes na A e 13 participantes na B, triangulados com dados secundários do IBGE, INEP e SMED-PBH (2014-2023).

O percurso metodológico mapeou quadros normativos da EJA em BH desde 1990, séries históricas de matrículas/cancelamentos e análise estatística de gráficos. Essa abordagem permite identificar causalidades entre políticas de acesso e indicadores de cobertura, com generalizações cautelosas para contextos municipais semelhantes.

Apresentação e análise dos dados educacionais de Belo Horizonte

Em Belo Horizonte, os indicadores educacionais de matrícula (Gráfico 1) para a faixa etária de 0 a 14 anos revelam um quadro positivo. No entanto, ao migrarem para o Ensino Médio, os adolescentes apresentam uma queda nesses índices, quando comparados aos da mesma faixa etária na população geral. Uma outra questão importante, é o impacto da escolarização quando se compara os dados de matrícula por gênero. Quando menores, há uma quantidade maior de matrículas no gênero masculino, que correlaciona a superioridade também em números da população. Entretanto, na medida em que a faixa etária aumenta, o número de mulheres passa a ser maior que homens. Isto aponta para um grupo específico de gênero que acaba evadindo, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

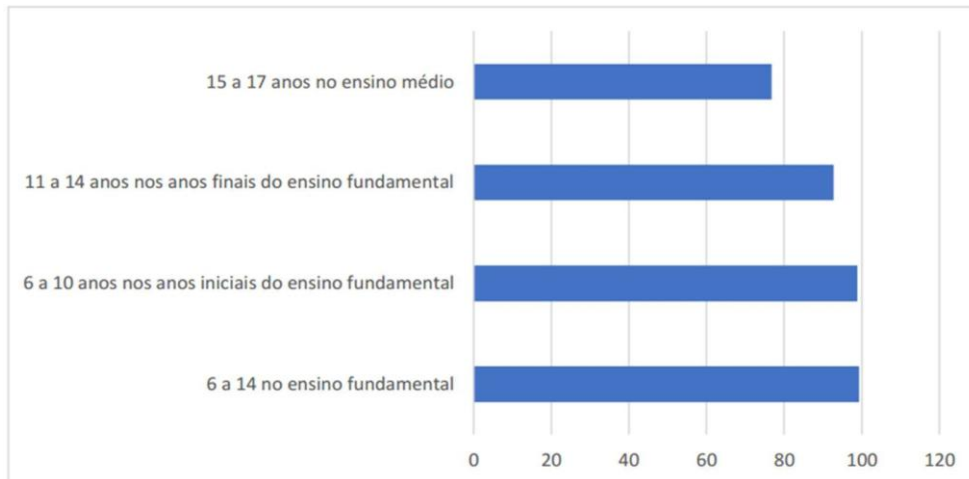
Gráfico 1 - Número de matrículas por faixa etária e sexo – Educação Básica – em Belo Horizonte (2023)



Fonte: (Oliveira, 2024, p. 57)

O Gráfico 1 mostra que Belo Horizonte registra bons índices no Ensino Fundamental para a faixa etária de 6 a 14 anos. Contudo, há uma redução nos anos finais dessa etapa. Observa-se que, com o aumento da idade, a distorção idade série tende a aumentar. Essa taxa líquida por faixa etária sugere ainda uma parcela da população que, matriculada fora da idade ideal, pode demandar atendimento prioritário na EJA municipal.

Gráfico 2 - Taxa ajustada de frequência escolar líquida por grupo etário (%) em Belo Horizonte (2017)



Fonte: (Oliveira, 2024, p. 58)

Quanto à frequência escolar, conforme indicado na Tabela 2, Belo Horizonte exibe um quadro favorável, especialmente nas etapas e níveis de ensino que abrangem a faixa etária de 4 a 17 anos.

Tabela 2 – Taxa de frequência escolar bruta, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação e os Municípios das Capitais – Brasil (2022)

	TOTAL	0 A 3 ANOS	4 A 5 ANOS	6 A 10 ANOS	11 A 14 ANOS	6 A 14 ANOS	15 A 17 ANOS	18 A 24 ANOS
BRASIL	27,2	36	91,5	99,3	99,4	99,4	92,2	30,4
SUDESTE	25,7	43,1	93,1	99,6	99,7	99,6	93,9	29,8
MINAS GERAIS	25,1	31,2	93,7	99,6	99,9	99,7	93,9	25,3
BELO HORIZONTE	26	47	97,7	99,9	100	100	97,8	41,2

Fonte: (Oliveira, 2024, p. 59)

Quando se examina os índices de evasão, repetência e migração para a EJA (Gráfico 3) extraídos do Inep/Censo Escolar de 2020, em Belo Horizonte, esses números instigam a reflexão de que, mesmo com a erradicação da baixa escolaridade e do analfabetismo no ano atual, a oferta de EJA seria indispensável no seguinte. Além disso, destaca-se a migração significativa para essa modalidade por alunos sem interrupções na escolarização — ou seja, que mantiveram matriculados e as vezes frequentes, mas não garantiram o direito à aprendizagem efetiva. Tal contradição fica evidente ao confrontar os bons índices de matrícula na faixa de 11 a 14 anos com os de evasão e desempenho/conclusão.

Gráfico 3 – Taxa de transição/fluxo de educandos do Ensino Fundamental de Belo Horizonte (2020)



Fonte: (Oliveira, 2024, p. 60)

Em meio a queda de matrículas na EJA, é importante destacar, como se observa anteriormente, que há um número expressivo da distorção idade série, dos índices de repetência, da evasão e dos não concluintes no Ensino Fundamental em Belo Horizonte. Com isso, evidencia-se que há volume expressivo de potenciais matrículas para a EJA, pois estes estudantes reprovados e evadidos se transformam em público-alvo para esta modalidade de ensino. Isto traz alguns questionamentos sobre o caminho que as duas políticas educacionais (Ensino Fundamental e EJA) vem desempenhando quanto aos fatores de indução ao acesso e permanência escolar. Quais os entraves da frequência e da matrícula entre os adolescentes homens na escola? Por que os homens adultos não se matriculam na EJA? Por que mulheres e homens idosos que ainda não se alfabetizaram, não retornam ou não iniciam seus estudos?

A busca das respostas aos questionamentos em duas escolas da RMEBH

Para a coleta de dados, foram selecionadas duas escolas que, nos últimos 5 anos, registraram o maior e o menor percentual de novas matrículas na EJA. A primeira instituição, com a mais elevada taxa de novas matrículas, foi designada como escola A. A escola que apresentou a menor taxa de novas matrículas recebeu a denominação de escola B.

Os dados da Tabela 3 mostram que a escola com maior taxa de novas matrículas, se encontra em uma região mais favorecida socioeconomicamente que a escola com a menor taxa de novas matrículas. A escola B está localizada em uma região que possui maior índice de pessoas não alfabetizadas e que encontram em maior vulnerabilidade social. Contraditoriamente, ela é a instituição com menor número de novas matrículas na EJA. Esta relação paradoxal provoca reflexões se as condições socioeconômicas da localidade, das famílias e dos indivíduos incidem diretamente na política de acesso a EJA e, por este motivo, esteja perpetuando as desigualdades, pois a qualificação dos sujeitos, potencializa para sua progressão profissional e na geração de renda (Oliveira, 2024).

Tabela 3 - Dados socioeconômicos das escolas analisadas

Escolas	A	B
Índice de Qualidade de Vida Urbana (IQVU-BH, 2016) por território	0,71	0,62
Classificação IQVU	Alto	Baixo
População vivendo em áreas de elevado e muito elevado risco à saúde	17,78	40,68
Percentual da população de 15 anos ou mais de idade não alfabetizada (2022)	3,12	4,34

Fonte: Fonte: (Oliveira, 2024, Tabela 7, p. 79)

Uma característica importante que a pesquisa considera que pode afetar o acesso dos estudantes a EJA e que se relaciona também ao fator econômico, são as localizações dessas escolas. A Escola A se localiza em uma importante avenida que liga diversos bairros e que também, concentra-se nela, diversos comércios da região. Alguns educandos do grupo focal, relataram que se matricularam na escola porque estavam em um comércio na região e viu a faixa na entrada da escola. Uma educanda relatou que, trabalhando como motorista de aplicativo, ao deixar uma educanda da EJA no local, soube da oferta e também se matriculou. A Escola B, se encontra em uma rua residencial e de pouco fluxo de trânsito de veículos, no que propicia o atendimento direcionado somente aos moradores locais.

Respostas das escolas ao problema do acesso dos estudantes da EJA

Em relação aos dados dos questionários respondidos, no Quadro 1, ficaram evidenciados os principais pontos. Sobre as questões estruturadas do questionário, elas podem apontar para diversos fatores induzem ou dificultam o acesso e a permanência dos sujeitos matriculados e aqueles que ainda não matricularam e residem na comunidade. Os educandos marcavam as respostas conforme suas percepções ao concordarem ou não com os temas apresentados. Temas estes, que se referem a toda estrutura e organização da escola durante o funcionamento da EJA, das relações e dos aspectos socioeconômicos que influenciam na presença destas pessoas na EJA noturnamente (Oliveira, 2024).

Quadro 1 – Principais pontos identificados nos questionários preenchidos pelos educandos, professores e gestores das Escolas A e B.

Tema	Apontamentos
Alimentação	A qualidade e a quantidade da alimentação foram questões muito relevantes, demarcadas pelos educandos, professores e gestores.
Horário	O horário de entrada e saída na EJA pareceu adequado, uma vez que foi um fator em comum a concordância entre os grupos de entrevistados nas duas escolas. Porém, sobre quando os educandos precisavam entrar fora do horário na aula, a maioria deles apontou restrição, contrariando as respostas dos educadores e gestores.
Estrutura física das salas	A estrutura da sala de aula foi tida como adequada, sendo um apontamento mais marcante feito pelos educandos, quanto à concordância, se comparado àquele feito pelos profissionais das duas escolas.
Relacionamento	O relacionamento interpessoal foi algo positivo apontado pelos três grupos de sujeitos

interpessoal	entrevistados tanto na relação entre os profissionais quanto na relação entre educandos e educadores na Escola A.
Uniforme	O uniforme na EJA foi uma questão mais conflitiva em ambas as escolas. Os profissionais, em sua maioria, defenderam o uniforme, mesmo não sendo uma questão unânime. Os educandos, em especial, os mais velhos, concordaram com isto, em sua maioria, porém os mais jovens discordaram majoritariamente.
Matrícula na escola	O processo “tranquilo” de matrícula foi uma questão com significativa concordância entre os educandos da Escola A.
Sensação de segurança	A sensação de segurança, no interior e no entorno da escola, foi uma questão de concordância para educandos e educadores em ambas as escolas. Uma pequena parte dos educandos apontaram discordância e o grupo de gestores da Escola B apresentaram maior discordância em relação a esta afirmativa.
Outros espaços da escola	A pouca utilização dos outros espaços da escola foi um fator marcante nas respostas dos educandos e dos educadores, se comparado àquele das respostas dadas pelos gestores que concordam sobre esta utilização na Escola A. Na Escola B, houve maior concordância quanto ao acesso a estes outros espaços.
Formação docente	Sobre a participação e sobre a adequação das ações de formação para EJA, promovidas pela SMED-PBH, os profissionais da Escola A, em sua maioria, concordaram.

Fonte: Elaborado pelo autor

As questões semiestruturadas permitiram identificar o pensamento um pouco mais próximo da realidade, pois os entrevistados puderam apresentar seus posicionamentos. A seguir serão apresentadas algumas respostas que marcam bem o pensamento dos grupos que responderam as questões. Como este estudo analisa a política de acesso, esta envolve o conjunto de ações da RME-BH e envolve gestores, gestores, docentes e a unidade escolar que favorecem a chegada e permanência dos jovens, adultos e idosos que precisam concluir o Ensino Fundamental ou se alfabetizar (Baptista; Rezende, 2011). Assim, os principais motivos que os entrevistados consideram como relevantes para o abandono escolar foram assim descritos,

[...] tanto os educandos quanto os educadores da Escola A apontaram o trabalho, a desmotivação e o desânimo, o relacionamento ruim entre educandos e educadores, o cansaço e as demandas da casa e/ou de familiares como motivos que poderiam causar o abandono dos estudos. Outros motivos evidenciados no questionário pelos educandos foram as regras rígidas que possam ocorrer na escola, doença, reprovação, mudança de estado ou país, briga com colegas ou professores, ausência de atividades esportivas, ambiente ruim e professores ruins. Os educadores evidenciaram, ainda, a desmotivação, principalmente por parte dos jovens, como um fator de abandono, ausência de tempo, dificuldades financeiras, ausência de transporte para a escola mais próxima, como também de interesse, e a intolerância dos adultos no convívio com os mais jovens [...].

[...] Trabalho, doença e filhos foram os fatores para o abandono da EJA mais evidenciados pelos educandos da Escola B. Outros fatores apontados foram: dificuldade financeira; jogar futebol; briga com professor; “matérias” difíceis, fator este combinado à ausência de explicação [da matéria ministrada em sala de aula]; cuidar da mãe; dificuldade em aprender. (Oliveira, 2024, p. 94)

Em geral, os educandos de ambas escolas, mencionaram o trabalho, doença e o cuidado a família como um ponto de abandono da frequência a EJA. Outras questões que podem levar ao abandono e que se relacionam diretamente aquelas citadas anteriormente foram as dificuldades de aprendizagem, à ausência de esportes na EJA e os relacionamentos interpessoais em relação a brigas e desafetos.

A comunicação e a divulgação da EJA é uma importante ação para aproximar o seu público-alvo do acesso as unidades escolares. Normalmente, o possível estudante, são pessoas situação de vulnerabilidade por possuírem baixa escolaridade e, por isso, apresentam grandes dificuldades de acessar os equipamentos escolares. Assim, a questão sobre como eles souberam da EJA na escola ajuda a compreender quais são os meios mais eficazes para esclarecer e aproximar os jovens e adultos das unidades escolares. Os entrevistados apresentaram as seguintes respostas:

[...] amigos/colegas/vizinhos, a transferência de turno pela própria escola, a matrícula realizada por um responsável e as indicações de familiares. Quando analisadas as respostas da Escola A, é notável o acesso a instrumentos que a população mais empobrecida possivelmente tenha limitações em acessar, tais como a pesquisa no Google e em outras plataformas da internet, como também a feitura de chamadas telefônicas. Analisando os meios de inserção na EJA na Escola B, foi observado o suporte de equipamentos públicos, tais como o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Um dado não expressivo, mas existente nas duas escolas, foi o conhecimento da EJA ofertada nessas instituições por meio da TV, dos anúncios e dos demais canais de comunicação, faixas e cartazes presentes nas escolas e/ou em espaços da comunidade. Foi notória a quantidade de jovens que desconheciam a EJA, anteriormente ao ingresso nesta modalidade, e que acabou migrando de turno na própria escola. Trata-se de sujeitos que já estavam matriculados na instituição, mas que chegam à EJA por motivos diferentes daqueles dos sujeitos mais adultos, os quais tiveram seus estudos interrompidos ou nem iniciados. Por último, a questão abordada por uma educanda, de se informar da EJA por conta própria, o auxílio dado pelos filhos, a indicação da antiga professora e os encaminhamentos por outras escolas municipais que não ofertavam a modalidade EJA. (Oliveira, 2024, pp. 96-97)

As respostas dos questionários de ambas as escolas ofereceram um conjunto de sugestões aos gestores da política educacional da Prefeitura de Belo Horizonte para melhorar a comunicação e a divulgação da EJA. As respostas sugerem ações macroestruturais que deveriam ser tratadas com cuidado por órgãos como a Secretaria Municipal de Educação da PBH e outras secretarias governamentais. Segundo Oliveira (2024), as principais propostas de ações são as seguintes:

- Criação e distribuição de faixas, cartazes e materiais publicitários físicos.
- Análise sistêmica da migração de jovens do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) para a EJA, visando programas que atendam esses alunos e suas famílias.
- Campanhas publicitárias em mídias de Tecnologia da Informação e Comunicação.
- Integração com equipamentos de outras secretarias (Saúde, Cultura, Assistência Social etc.).
- Parcerias entre escolas, comunidades e equipamentos territoriais (igrejas, privados, OSC).
- Aperfeiçoamento da comunicação com escolas e moradores via telefones, e-mails e portais institucionais.

As respostas aos questionários trouxeram também propostas de ações que podem ser aplicadas no âmbito das escolas e das comunidades. Oliveira (2024) resumiu as propostas ações da seguinte forma:

- Projeto de indicações de amigos/colegas e vizinhos. Uma espécie de busca ativa dos indivíduos que fazem parte do público-alvo da EJA nas comunidades.
- Ações de indicações de familiares que possuem filhos que estudam em uma escola que ofereça a modalidade EJA. Para isso, deveriam ser utilizados as reuniões de pais e responsáveis que acontecem nos horários diurnos.
- Visitas e pedido de auxílio as igrejas e a outras organizações sociais locais.

Os questionários revelaram que alguns profissionais que atuam na EJA consideram que estas ações no âmbito das escolas não devem ser responsabilidade do corpo docente e até mesmo da gestão escolar. Nas respostas as questões semiestruturadas, eles deixaram entender que a modalidade EJA é diferente daquelas aos quais as crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos de idades estão obrigados a estarem matriculados e frequentes (Brasil, 1988, art. 208, Inc. I). No entanto, é importante considerar que o profissional que atua na EJA, tem como suas atribuições, mobilizar seus educandos neste processo que acaba contribuindo para um bem coletivo. Além disso, as experiências positivas vividas pelos sujeitos no interior da escola, possuem grande impacto no contato com as pessoas do território acerca do acesso à modalidade. Quando a experiência é negativa, pode contribuir para o abandono e repelir outros sujeitos daquela instituição de ensino. Lembrando, como já destacou este estudo, os sujeitos que acessam a EJA, o fazem na maioria das vezes motivados por contato de um amigo ou parente (Oliveira, 2024).

Oliveira (2024) identificou que os gestores das duas unidades escolares também apresentaram algumas sugestões de ações que merecem ser apresentadas pela sua relevância. Na avaliação do referido autor, as propostas são importantes e podem impactar na política de acesso e permanência:

- Demanda de materiais didáticos específicos para EJA.
- A unidocência⁴ gerando sobrecarga dos professores, interferindo na qualidade em relação as habilidades necessárias de todos os componentes curriculares a serem desenvolvidas com os educandos.

As considerações e sugestões apresentadas até aqui foram extraídas dos questionários semiestruturados apresentados aos estudantes, docentes e gestores das unidades escolares A e B. No entanto, há limitações neste instrumento de pesquisa. A fim de superá-las e aprofundar alguns pontos apresentados nos questionários, foi realizado uma entrevista através de grupo focal com os estudantes da EJA em cada uma das escolas. Pela importância das reflexões e das sugestões, a seção seguinte irá apresentar os seus resultados.

Reflexões e proposições dos estudantes da EJA nas escolas A e B

Nas duas escolas participantes da pesquisa, realizou-se o grupo focal em um único encontro, com duração aproximada de 50 minutos. Os educandos foram selecionados pela coordenação da escola, tentando trazer ao máximo a diversidade étnica, etária e de aprendizagem (Oliveira, 2024). O primeiro ponto de discussão foi sobre como eles entendem ou concebem a EJA

Acredito que a EJA seja um norte pra quem tá precisando de uma luz, no qual a gente tem uma expectativa futura, que pode, que pode “virar a chave” da vida, pode passar da sua profissão pra uma coisa melhor. (Educando A1)

Eu vejo a EJA como um recomeço, voltar a sonhar, “correr atrás”, a ter um diploma, buscar minha melhora pessoal, porque eu acredito que muitas aqui têm essa ideia de buscar; eu, por exemplo, quero ter o diploma, formar, ter a oportunidade de fazer uma faculdade futuramente, ter uma nova profissão, eu acredito que é o recomeço. (Educanda A4)

O EJA, pra mim, vai ser como uma luz na minha vida, porque eu, de ter vindo pra cá, criado os filhos tudo sozinha, aí, agora, chegou minha vez, que eu já aposentei, os filho tudo crescido, com “a vida deles arrumada”, ai, falei

⁴ Unidocência é uma proposta pedagógica em que um único professor fica responsável por ministrar todas os componentes curriculares em uma determinada turma. Neste caso, não há revezamento de docentes nas turmas.

“ah! essa oportunidade eu vou abraçar”, porque uma colega que me trouxe, aí, estou amando. (Educanda A3) (Oliveira, 2024, p. 102).

A sociedade ainda equipara a EJA com programas de atendimento a adulto do passado. Muitos comparam ao MOBRAL como forma de menosprezo e até preconceito. Esse preconceito com a modalidade, pode impactar negativamente na política de acesso. Por isso, é importante compreender como os educandos concebem a EJA diante do seu ingresso. As falas das educandas acima, trazem pontos para reflexão sobre as funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA. Por isso, a necessidade do diálogo, da escuta ativa, principalmente dos novos educandos matriculados (Oliveira, 2024; Freire, 2005).

Um outro ponto que merece atenção e que surgiu nos diálogos do grupo focal das duas escolas dizem respeito ao material didático da EJA. Esta discussão, segundo Oliveira (2024) é importante, pois o público da EJA é adulto e trabalhador, por isso ele precisa ser bem específico. Além disso, devido à vulnerabilidade dos estudantes, o material didático precisa ser gratuito. Neste sentido, o que se apreendeu do debate sobre a materialidade está descrito a seguir:

Eu também acho que o EJA, pra mim, foi muito bom, porque, na época, eu não pude estudar, meu pai não tinha condições de deixar eu estudar, porque não dava pra comprar material e hoje a gente ganha, né? Os material, aí, pra nós, eu acho melhor, né?! A gente continuar os estudos (Educanda B3).

A disponibilidade da materialidade de forma gratuita, é um fator de impacto na política de acesso e de permanência. Apesar de não ter sido citada nos questionários pelos estudantes, o tema apareceu no grupo focal.

Um outro tema que apareceu muito nos diálogos dos estudantes nos grupos focais foi sobre a memória e a dignidade. Neste caso, os e as participantes falaram do preconceito relacionado a baixa escolaridade e a “pouca leitura” que possuíam. Um destaque nas falas é a descoberta da EJA como possibilidade para ampliar sua escolarização e voltar a sonhar com outras possibilidades.

Trabalhei numa escola particular 4 anos, eles nunca chegaram pra mim, vai estudar! Só ficava humilhando. (Educanda B4)

Eu tenho uma filha que é advogada, outra professora, aí, falam que sou retardada, que eu não sei nem ler e escrever, e aí? (Educanda A3)

Eu não sei se vocês vão concordar comigo, mas eu já ouvi muito, assim, piadinha, sabe, aquelas assim: "eu não sei porque (educanda) tá procurando escola, estudar, seu tempo já passou!". Aí, eu respondo, assim, na sua cabeça, meu tempo passou, mas, pra mim, não; eu apenas estou começando. Num passou, mesmo! Aí, eles ficam assim: "aí, cê já viu aquela história? Que papagaio velho não aprender a falar?". Aí, falei com ela" se eu fosse papagaio, né?", por isso, vou com meus objetivos, meu sonho, quero estudar e, talvez, ainda, fazer uma prova, professor, sabe, o ENEM, pra mim passar e ser polícia federal. (Educanda A6)

E também tem aquele negócio, né, professor, é muito triste chegar, assim, numa rodinha assim, numa festa, tá todo mundo fazendo um comentário, sobre qualquer coisa, lá, e cê tá ali, lerdo, sem saber nada, sem saber expressar direitinho, é muito triste! Cê num saber qualquer problema que a pessoa tá conversando. E tem gente que fica dando manota e não procura, né, dar um jeito de tá aqui. (Educanda A6)

Os relatos evidenciam que a humilhação e a exclusão social funcionaram como motivadores para que os participantes buscassem melhorar sua escolarização e qualificação para evitar que novas experiências desse tipo se repitassem. No entanto, esse processo também gerava sofrimento, pois, mesmo após a entrada na escola, preconceitos e brincadeiras maliciosas continuavam presentes no dia a dia da sala de aula. Por isso, adotar postura acolhedora durante o processo de matrícula e na apresentação inicial dos alunos em classe são ações necessárias. Estas são ações que podem acontecer no âmbito das escolas e que são fundamentais para a acolhida dos estudantes e fortalecer a política de acesso entre a população não alfabetizada e pouco escolarizada (Jardilino; Araújo, 2014; Nunes, 2016).

Uma importante ação que favorece o acesso do público-alvo da EJA às escolas diz respeito à distância de suas residências das unidades escolares. Este público, em grande medida, já está no mercado formal e informal de trabalho e, por isso, passam longas horas fora de suas residências. Se tiverem que deslocar grandes distâncias para chegar às escolas, certamente deixarão de frequentar e abandonarão os estudos (Oliveira, 2024). Este tema também foi debatido nos grupos e suas discussões podem ser resumidas a seguir,

Foi quando eu voltei pra cá, queria estudar, uma amiga falou que aqui, na escola, tem matrícula, aí, liguei, procurei saber, eu vim cá e fiz minha matrícula. Eu falei “nó! Eu vou estudar!” É pertim de casa, lá em Ibirité as coisa era mais difícil” (Educanda B6)

É imprescindível a oferta de EJA em todos os bairros e comunidades do município para garantir o acesso e permanência do estudante trabalhador. Os documentos da PBH mostram que em Belo Horizonte, existem no mínimo 5 escolas que ofertam EJA em cada uma das suas nove regionais. Aliado a isto, o município ampliou o programa de Passe Estudantil para EJA fomentando 100% do valor da condução para aqueles que residem a mais de 1 quilômetro de distância da escola. Cabe ressaltar que há oferta da EJA externa aos prédios escolares que atendem em locais que não possuem prédios escolares. Estas turmas de EJA estão distribuídas em Centros de Referência de Assistência Social – CRAS, Centros Nefrológicos, Igrejas, Instituições de Longa Permanência de Idosos – ILPI, dentre outros espaços (Oliveira, 2024).

Os medos e limitações foram temas que ocuparam grande espaço nos diálogos dos/das participantes dos grupos focais. O medo de não conseguir aprender e ampliar as frustrações foi comentada por várias participantes. A seguir são apresentados alguns depoimentos sobre esta situação que precisam ser considerados por gestores educacionais e docentes,

Eu parei de estudar porque eu tinha muita dificuldade e achei que parar ia ser uma boa, mas num é, aí, eu vim pro EJA. Fiquei uns 3 anos parada.(Educanda B8)

Eu mesmo tinha esse pensamento, que eu não ia conseguir mais (aprender), pelo tempo, 30 anos, que eu não ia conseguir mais captar, entendeu?! Por isso, fui adiando, já tive vontade, mas medo de não conseguir, entendeu?! Os anos ia passando. (Educando B1)

A matemática “quebra minha cabeça”, nó! (Educanda B4)

Eu tenho uns 4, 5 amigo que precisam de voltar (estudar); eu falei com eles, eles falou “ah, depois de véi, já num tem mais jeito, não, né, eu num tenho tempo, num vou conseguir mais nada na vida”. (Educando B2)

As experiências escolares marcadas por fracasso acadêmico geram traumas que limitam a autoestima cognitiva e perpetuam um ciclo de desigualdade educacional, dificultando a volta aos estudos em contextos como a EJA. Recordações de reprovações e exclusão educacional criam barreiras emocionais, em que os indivíduos internalizam incapacidade, agravando o medo do retorno a uma sala de aula. Por isso, cabe aos gestores e educadores, o cuidado na realização das primeiras atividades avaliativas, atenção nos processos de leitura e escrita, no acolhimento dos novos educandos na turma e tentar ao máximo, enaltecer as qualidades de cada um diante dos outros (Oliveira, 2024).

Se há medos e limitações, há também coragem e esperança que motivaram a retomada dos estudos. Isso apareceu fortemente nos debates dos grupos focais. A seguir são apresentadas algumas falas que resumem esta coragem e esperança,

Eu vim pro EJA, mesmo, né, porque, erros meus, de escrever, contas, né, às vezes, ia ajudar minha filha e não sabia a matéria que ela precisava de ajuda e, também, por perder uma oportunidade boa de emprego. (Educando B2)

Um belo dia, acordei, né, pensei assim “nó! A gente trabalha” – igual o rapaz falou, ali – “pra gente conseguir um emprego melhor, você tem que saber umas coisas, saber ler e escrever”. Como eu perdi muito tempo, né, alembro, antigamente, a gente levava caderno e pacote de arroz, não sei se alguém aqui alembra, então, naquela caixinha amarela que tinha. (Educando B7)

É muito bonito cê vê a pessoa, ali, lendo a bíblia, pregando a palavra de Deus, que eu sou evangélico, graças a Deus, e aquele entendimento que ele tem, ali, e eu penso assim “nó, tenho que conseguir pra mim ser assim, de passar uma sabedoria pro próximo”, entendeu? (Educando B7)

Eu fiquei 20 anos fora da escola, entendeu? Aí, eu peguei, tirei carteira de motorista, aí, falei” tá bom, vou parar por aqui”. Aí, o mundo é o seguinte, nós tamo num mundo moderno, né?! Aí, falei “e agora?” Eu precisei fazer informática e vi que, pra mim, tava ficando difícil, né, complicou pra mim, aí, eu conheci uma menina lá e ela disse "eu vou estudar, vou te levar", aí, eu falei, tudo bem [rs]. Aí eu cheguei aqui, né, matriculei aqui. Hoje em dia, já tô comandando a internet, formei, agora, fiz curso de informática e tô desenvolvendo, então, o hoje abriu as portas pra mim, aprender a falar, cê entendeu? Tirar o nervosismo comunicando com as pessoas. (Educando A10)

Nas narrativas apresentadas, identificam-se motivações externas e internas ao sistema educacional relevantes para que os gestores educacionais formulem programas e projetos para a política de acesso. Nestes casos destacam-se: o apoio aos filhos nos trabalhos escolares familiares; a aspiração por maior participação em comunidades religiosas; as chances de capacitação e a obrigatoriedade dessa qualificação para preservar ou aprimorar posições laborais; além dos êxitos na aprendizagem e sua aplicação imediata no cotidiano. Considerando os variados contextos de retorno à EJA, os alunos buscam finalizar a sua formação com esperança melhorar as suas condições socioeconômicas que a educação proporciona. Longe de evadirem por questões de mera escola, diversos estudantes interrompem os estudos por circunstâncias alheias ao seu domínio e, muitas delas, poderiam ser objeto de programas e projetos públicos.

A presença de um público mais jovem na EJA também foi motivo de debate nos grupos focais. O aumento no número de adolescentes que migram do Ensino Fundamental diurno para EJA tem aumentado, como já se destacou neste estudo. Neste sentido, os participantes dos grupos focais debateram o tema e apresentaram as seguintes considerações,

Não só pra mim, uma oportunidade, como pra todos, né, que eu, como eu trabalho de manhã, largo, tipo assim, no horário da escola, né, 14h30, aí, não tem como estudar. Aí meu amigo meio que começou a estudar aqui, falou que era bom, aí, eu vim pra cá. (Educando A8)

Eu tô aqui, né, como não ia ter 9º ano à tarde e eu trabalho no centro de logística dos Correios de manhã, então, não ia dá e tem que tá frequente na escola, não pode parar de estudar, aí eu tive que vim por causa disso, do serviço mesmo. (Educando B5)

Acho que é uma nova oportunidade, né, porque eu tomei duas bombas por causa da pandemia. Acaba que foi bom pra mim, tanto conhecer o EJA tanto pra recuperar esses dois anos que eu perdi, poder “voltar ao normal” e não ficar atrasado. (Educando A7)

As condições dos jovens que conciliam os estudos com a inserção no mercado de trabalho deveria ser preocupação constante entre os educadores e gestores que atuam na EJA. Esta é uma realidade que atinge principalmente o público masculino. Por este motivo, a política de acesso deveria conter programas para garantir que o trabalho presente na vida desses jovens conviva com uma modalidade de educação mais flexível em seus diversos processos, que envolvem a entrada e saída na escola, o currículo e as avaliações, a frequência e a quantidade de dias para suas certificações adaptáveis a realidade deste público. A EJA não deveria ser tratada apenas como correção do fluxo escolar. Os gestores da política educacional e os docentes deveriam reconhecê-la como uma modalidade específica para atender às reais necessidades do trabalhador estudante, para o acolhimento daqueles que já passaram por insucessos na educação (Oliveira, 2024).

As discussões nos dois grupos focais permitiram identificar que os sonhos e os desejos de uma vida melhor é uma realidade para os estudantes e as estudantes da EJA. Grande parte do diálogo foi marcado por referências a estes projetos de vida. As falas, a seguir registram os diversos sonhos e desejos,

Eu entrei aqui por um projeto; foi nada de sonho de faculdade, de coisa [...], mas, de menina, meu pai falava “bobiça, mulher estudar”. Num deixava nós parar em escola nenhuma, dizia que “mulher tem é que lavar roupa, cuidar de casa”, ele falava. Aí, então, de nova, eu não pude. Aí, larguei isso pro lado, fui na escola umas três vezes e desistir, aí, parei, nem material ele dava, como cê vai? Aí, desisti, mas que Deus o tenha. (Educanda A11)

Morava no interior, até tinha escola, só não tinha paciência pra aprender. Não conseguia, em uma semana, eu saía da escola. Oh! A idade que eu tô, tô com 62 anos, agora que eu tô com vontade de aprender, sabe?! Eu tô aqui pra aprender, eu tô feliz. (Educanda A5)

Eu falei pro (filho) “meu filho, cê num quer olhar uma escola pra mim, não?” Aí ele olhou no celular, pesquisou, aí ele ligou direto na escola e me matriculou, ele estuda lá, na UFMG, ele faz faculdade de música. (Educanda A5)

Tem muitos amigos meus que têm emprego bom, que comprou diploma. “Estudar pra que, cara?”. Tenho um contato alí que cê compra um diploma. Mas eu não quero isso, eu quero aprender, que adianta ter diploma e não saber ter conhecimento? (Educando B2)

Vou guardar dinheiro, vou vender (lote) e vou abrir meu restaurante [...] aí eu pensei “vou abrir meu restaurante, mas não sei fazer conta”, eu sei de cabeça, de cabeça, ninguém me passa. (Educanda A11)

Nas narrativas anteriores, destacam-se as múltiplas vivências que impulsionaram os sujeitos ao abandono escolar, como barreiras patriarcais, falta de recursos. Elas também relatam os motivos que levaram a retomar a escolarização na EJA. Fica claro que isso aconteceu nem sempre motivado por demandas laborais ou ambições universitárias, mas frequentemente pela percepção da educação como direito inerente, impulsionado por desejo pessoal autônomo e não induzido.

Nas discussões nos dois grupos focais, os estudantes também apresentaram algumas considerações sobre o acesso a EJA. Este tema ocupou grande parte do diálogo

e a seguir são apresentadas algumas considerações que podem trazer contribuições para política de acesso,

A (professora) e (coordenador) atende a gente de braços abertos, mesmo, igual ela falou do material, tem a merenda todo dia, que é um excelente atendimento, têm as professoras que dar atenção pra gente, sabe? Então, eu não vejo problema na escola, vejo problema lá fora, na comunidade, no dia a dia, no cotidiano. (Educando B2)

Eu moro aqui do lado e tenho duas amigas que moram aqui na frente, e elas estudaram aqui, até formou, foi embora. Aí, elas cansou de me chamar pra vir, sabe?! "Vamos estudar?!" falava, quando elas me via aqui no sacolão. "Quer fazer EJA, não?", aí, eu vim, cheguei aqui e gostei, fiz minha matrícula, elas insistiram, eu vim. (Educanda A11)

O ano passado, eu trabalhava de Uber, aí, peguei uma passageira aqui na porta da escola, aí, ela me falou que estava fazendo EJA aqui. Aí, eu arrumei um emprego e este emprego está me exigindo o Ensino Médio completo. Aí, eu fui obrigada a ir pro EJA de qualquer jeito, mas também já estava com planos para este retorno. Então, eu conheci esta escola por esta passageira. (Educanda A12)

Essa questão, aí, de chamar o vizinho, eu te confesso que eu não tenho nem tempo pra chamar meu vizinho, que eu levanto cedo, vou trabalhar, venho pra cá. [...] Chega final de semana, não consigo ver ninguém. Então, se eu falar assim "vou ajudar na divulgação", eu vou tá mentindo, porque não tenho nem tempo. Então, seria propaganda, mesmo, divulgar em faixas, nos ônibus. (Educando A12)

Eu tenho uma filha que estudou até o terceiro ano. Tô doida pra trazer ela aqui, mas ela trabalha lá, no bairro Cruzeiro, aí, não tem tempo pra ela chegar, porque aqui é seis e meia, né! Esse horário, ela tá chegando em casa, aí, fica cansada, né? Ela fica com vontade de vim, eu falei pra ela conversar com a patroa pra sair cedo um pouco e conseguir vir. (Educanda A3)

Quem trabalha em shopping, não tem como estudar [...] lá, onde eu trabalho, mesmo, ou é das dez a dezenove, ou é de seis e meia às três e meia. É longe, tem dia que largo três e meia e num consigo vir, não. O trânsito (tsc)... (Educanda A4)

Como ficou evidente nos questionários e na literatura afim, muitas matrículas ocorrem por meio de indicações de amigos, vizinhos, conhecidos, colegas de trabalho ou de familiares. Trata-se de um mecanismo importante no processo de democratização do acesso, principalmente quando há ausência do Estado no que se refere à publicidade. No entanto, ele é pessoal e individual e não deveria ser considerado como uma ação esperada, pois não é um recurso em que o governo municipal tem domínio sobre ele. Trata-se de iniciativas dos próprios estudantes e pessoas da comunidade e, muitas vezes, está associado a boa experiência que a pessoa em seu processo de escolarização na EJA, o que faz dele um multiplicador (Oliveira, 2024).

Outra questão é o ajuste de tempo e deslocamento entre o trabalho e os estudos. É necessário, uma articulação junto as empresas quanto a possibilidade de ajuste de carga horária para qualificação dos seus empregados na inserção na EJA. Pensar em alguma proposta de bonificação e até mesmo um subsídio do governo junto as empresas que realizarem os ajustes para implicar o trabalhador na matrícula de EJA.

Quanto divulgação da EJA:

Divulgar mais, né, televisão, na Rede Globo. (Educando B1)

Eu acho que falta umas coisas, assim, mandar umas pessoas andando aí, na rua, avisando, porque tem gente que não tem oportunidade de ter um celular, uma internet, então, num sabe, é só trabalhar e não sabe nem de escola, se sai falando com a pessoa, aí vai interessar. (Educanda B8)

Coloquei no meu status, né, uma matéria minha, e minha prima comentou, né, "cê tá estudando?". "Tô fazendo o EJA". Minha prima tá assim: "uai!"

Pra mim, esse EJA nem existia mais!”. Cê entendeu? por que ela não tá informada? Falei: “não, existe, sim! Tá aqui”. (Educando B2)

Eu nem sei se é verdade, o Lula tá pagando, aí, um valor simbólico pra estar na escola, certinho. Eu queria cadastrar minha filha, isso, aí, já é um plus; se for verdade, mesmo, é um bom começo, porque o Brasil ficou muito tempo parado e esqueceram da educação, porque o último governo que teve pensava mais no militar, na violência, aí, a educação ficou esquecido. (Educando B2)

A própria escola entregar um papelzinho: “toma, se você souber de alguém que tá querendo estudar”. Talvez até a mãe nem sabe que tem escola à noite... Podia entregar pros alunos. (Educando A9)

Acho que falta mais divulgação. Se não fosse essa menina [passageira do Uber], eu não sei onde eu ia estudar. (Educando A12)

Os apontamentos dos estudantes da Escola B, situada em uma região mais vulnerável e com menos recursos que a A, são significativos por informa que o uso das redes sociais e outros canais de comunicação via internet, nem sempre funciona na comunidade. Eles argumentaram que poucas pessoas que residem aí têm internet e a equipamentos como *smartphones*, *notebooks* e computadores e, principalmente, conhecimento para acessar estas informações. E que há outros meios de comunicação que seriam mais efetivos. Pensando na política de acesso, esta informação é relevante considerando o público-alvo da EJA (Oliveira, 2024).

As discussões nos grupos focais tocaram em questões relacionadas aos entraves institucionais. Em outras palavras, os estudantes apontaram as dificuldades de se obter informações seja na SMED ou nas administrações regionais,

Eles (SMED) me mandou sabe pra onde? Lá pra atrás do São José. (Educando A1)

Eu ligava pra Secretaria de Educação, cê me desculpa a sinceridade, mas não sabiam me responder qual escola [era] próxima da minha [residência]. Eu moro no Padre Eustáquio. (Educanda A12)

Toda escola que eu ligava, que não tinha (EJA), eles falavam assim "eu não sei dizer qual tem". (Educanda A2)

Necessário rever e aperfeiçoar os fluxos de comunicação existentes e a capacitação desses profissionais quanto ao procedimento de informar o conteúdo correto para estas pessoas e quanto aos direcionamentos a serem dados. Necessário que os servidores municipais precisam melhorar a eficiência da prestação do serviço, pois as pessoas que mais dependem dos serviços públicos são as mais vulneráveis. Os principais órgão de comunicação da educação junto aos indivíduos que residem em Belo Horizonte não podem ser entraves na democratização do acesso a EJA.

Considerações Finais

O estudo apresenta como seu tema a política de acesso a EJA e realizou o estudo de caso da RME-BH. Ele foi motivado ao reconhecer que os dados de matrícula desta modalidade em Belo Horizonte apresentavam problemas ficava evidente que havia falhas na política pública de acesso à modalidade. Os dados educacionais municipais registram avanço na taxa de escolarização líquida para indivíduos dos 7 a 14 anos idade e na distorção idade série, porém com migrações expressivas dos anos finais do Ensino Fundamental para a EJA e elevados índices de evasão.

O estudo procurou identificar os motivos que vêm contribuindo com a queda no número de matrículas na EJA. Porém, encontrou aspectos positivos nos dados coletados através dos questionários e nos grupos focais das duas escolas. Entre estes, destacam a importância do acolhimento afetivo dos coordenadores pedagógicos da EJA, a boa avaliação da merenda e o apoio, com alguma resistência, do uso de uniforme para a

modalidade EJA. Entre os fatores apontados que atuam para afastar os estudantes da EJA, destacam o impedimento do uso dos demais espaços nas escolas, como a quadra esportiva.

Os dados permitem inferir que as condições socioeconômicas dos indivíduos e das comunidades afetam a procura pela EJA. Neste sentido, observa-se nítida disparidade no perfil dos educandos e no território entre as escolas, pois na unidade com maior taxa de novas matrículas prevalece renda e níveis socioeconômicos mais elevados, em contraste com a escola de piores índices recentes. Além disso, verificou-se que fatores socioeconômicos agravam a dificuldade de acesso à informação, além das condições precárias de trabalho ou sua ausência, gerando vulnerabilidades que restringem tanto o ingresso quanto a permanência escolar.

Um ponto relevante do estudo é compreender motivos que poderiam afastar ou dificultar a permanência na EJA. Neste sentido, fatores como trabalho, doenças, demandas familiares e conflitos com professores ou colegas impulsionam a evasão na EJA foram muito citados pelos participantes da pesquisa. Além destes, destaca-se ainda o impacto dos cuidados com filhos, especialmente em casos de enfermidades infantis ou falta de suporte alternativo durante o período noturno dos estudos.

Além dos motivos do abandono, o estudo identifica fatores que motivaram a volta ao estudo e a procura da EJA. Neste caso, aqueles que mais se destacaram foram para auxiliar nos deveres escolares dos filhos em família, as chances de qualificação e sua obrigatoriedade para sustentar ou elevar a inserção laboral, os êxitos na aprendizagem com aplicações cotidianas práticas, o ganho de visibilidade social dos indivíduos em seu meio, e a possibilidade de entrada no mercado para jovens que conciliam estudos e renda, elementos que impulsionaram o retorno à escolarização via EJA

Sobre os fatores que favorecem a permanência, o estudo identificou que escolas mais inclusivas e acolhedoras revelam-se mais propícias ao acesso e à retenção de estudantes. Embora a Escola A demonstre maior acolhimento e inclusão em comparação à Escola B, os dados obtidos não permitem conclusões definitivas sobre o impacto das suas características específicas em ações que elevam ou reduzem matrículas. Contudo, identificou-se que, em ambas, os fatores socioeconômicos exercem influência dominante, tanto no território quanto nos perfis dos educandos matriculados, superpondo-se às iniciativas pedagógicas e organizacionais das escolas. Portanto, o panorama socioeconômico, a segurança pública, os entraves de saúde, da assistência social e das políticas habitacionais, entre outros, operam de modo sistêmico e contribuem para a baixa escolarização entre a população mais empobrecida.

Por fim, os dados apreendidos nos questionários e nos grupos focais mostraram que, entre os fatores que mais contribuem para atrair os jovens e adultos para retomarem os estudos, destaca-se a necessidade da qualificação da publicidade da oferta da modalidade EJA no território e na cidade. Além disso, o estudo identificou que algumas sugestões dos estudantes já são aplicadas na SMED-PBH, como, por exemplo, a publicidade nos jornais dos ônibus, nas redes sociais e em alguns canais de comunicação. Entretanto, elas produzem pouco impacto, são transitórias e insuficientes para atrair e tirarem as dúvidas dos públicos jovem e adulto. Sendo assim, é necessário pensar em formas mais efetivas, trazendo novas possibilidades de publicidade para que se amplie essa democratização do acesso à informação quanto aos procedimentos de matrículas e à explanação do que seja a EJA para a sociedade contribuem para que seu público-alvo tenham melhor acesso a esta modalidade da educação básica.

Referências

BAPTISTA, T. W. F.; REZENDE, M. A ideia de ciclo na análise de políticas públicas. In: MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. **Caminhos para análise das políticas de saúde**, 2011. p.138-172.

BELO HORIZONTE. Parecer CME/BH nº 093, de 07 de novembro de 2002. Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte. Diário Oficial do Município, de 02 de janeiro de 2003, edição nº 1780, 1ª edição, ano IX. Disponível em: < <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/edicao/4928> >. Acesso em: 28 dez. 2025.

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 001, de 5 de junho de 2003. Regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Disponível em: < <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/ato/102972> >. Acesso em: 28 dez. 2025.

BELO HORIZONTE. Lei nº 10.917, de 14 de março de 2016. Aprova o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências. Leis Municipais. 2016. Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/leiordinaria/2016/1092/10917/lei-ordinaria-n-10917-2016-aprova-o-plano-municipal-deeducacao-de-belo-horizonte-e-da-outras-providencias> >. Acesso em: 28 dez. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil do Brasil de 1988. Promulgada em 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais >. Acesso em: 28 dez. 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000. Aprovado em 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000a. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf >. Acesso em: 28 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário da União, de 26 de junho de 2014. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm >. Acesso em: 28 dez. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 2006, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, de 20 de dezembro de 2006. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm >. Acesso em: 28 dez. 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, Jan./mar.2000.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magno Bonifácio de. Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

NUNES, Maria do Rosário Teles de Farias. “Não fui, e se vou não fico” - a questão da matrícula na educação de adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Goiânia (1997-2013). Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. 122 f.

OLIVEIRA, Diego de. Política de Acesso à Educação de Jovens e Adultos - EJA: estudo de caso na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Dissertação de mestrado apresentado ao Curso de mestrado profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2024. 110 Pp.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elizabete (Orgs.). Políticas Públicas. Coletânea de Políticas Públicas, vol. I. Brasília: ENAP, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1267>>. Acesso em: 28 dez. 2025

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, 2006, n. 16, pp. 20-45.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A IMPLEMENTAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS

Thiago Lima Pereira (UFMG)
Ágnez de Lélis Saraiva (UFMG)

Introdução

Desde 1988, com a promulgação da Constituição Federal, está assegurado no Brasil a educação como um direito social estendido a todos os indivíduos residentes no país e a obrigatoriedade para aqueles dos 4 aos 17 anos de idade. No entanto, como a educação ainda não era um direito positivado na legislação nacional, parcela significativa dos brasileiros que não tiveram ou tiveram acesso apenas parcial a ela, ficaram privados da política educacional. O resultado é que o país acumula graves desigualdades educacionais com o percentual elevado da sua população não alfabetizada ou com baixa escolaridade (Érnica; Rodrigues, 2020). Em outras palavras, o Estado brasileiro tem uma dívida grande com esta parcela da sociedade que não teve o direito à educação.

Um dos efeitos relevantes das desigualdades no país é sua influência nos resultados educacionais, pois a origem social, o nível socioeconômico dos estudantes e a escolarização dos pais são fatores que explicam, em grande medida, o insucesso escolar das crianças e adolescentes (Érnica; Batista, 2012; Érnica; Rodrigues, 2020). Além disso, a elevação da escolaridade melhora os indicadores socioeconômicos do país ao proporcionar a inserção no mercado formal de trabalho, elevação do rendimento da população e redução da informalidade. Diante disso, a Educação de Jovens e Adultos - EJA cumpre a função reparadora ao garantir o direito à educação para aqueles indivíduos que ficaram privados dele, a função equalizadora proporcionando a elevação da escolaridade da população e, conseqüentemente, suas condições socioeconômicas e contribui para melhorar o rendimento escolar das gerações futuras (Veloso; Barbosa Filho; Peruchetti, 2022).

Considerando a importância da EJA, o presente estudo analisa duas etapas do ciclo de políticas públicas, a formulação e a implementação. Ele visita conceitos e discussões da Ciência Política e dos estudos de políticas públicas como referencial teórico para analisar o desenho presente na formulação e implementação dos programas e projetos formulados pelo governo do estado de Minas Gerais para sua política da EJA. Para atingir este objetivo, este estudo perguntou, como o governo de Minas Gerais desenha e uma das suas unidades escolares implementa a sua política para a EJA? Trata-se de um estudo de caso simples que não tem a finalidade de generalizar os seus achados e sim contribuir para aperfeiçoamento e legitimação desta política pública.

Assim, o estudo inicialmente retoma o processo histórico da EJA a partir da legislação e do contexto histórico em que cada uma delas foi formulada. Na seção seguinte, é apresentado o percurso metodológico. As legislações pertinentes ao desenho da EJA são analisadas posteriormente. Nela estão incluídas normas como a Constituição Federal, LDB (9.394/96), Parecer do CNE/CEB 11/2000 PNE, Constituição Estadual, PEE e outras resoluções estaduais. Para análise da implementação foram realizadas entrevistas com os professores e a equipe pedagógica de uma escola da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. O objetivo destas é identificar e analisar as tensões entre aquilo que é desenhado e o que é implementado nas escolas. Por fim, são apresentadas algumas considerações finais.

A EJA como direito e a dívida histórica em relação a parcelas da população brasileira

A Educação de Adultos no território brasileiro, em todas as suas fases históricas, foi alvo de intensas disputas políticas. Estas últimas foram travadas entre as elites brasileiras que consideravam o Estado como patrimônio seu e, por isso, legislava sempre em torno de seus próprios interesses, e os movimentos das pessoas que pensavam na educação para os sujeitos que estavam na base da nossa sociedade. Estes últimos pensavam a educação como meio de emancipação e libertação, enquanto os primeiros a pensavam como instrumento de reprodução da ordem social e acumulação de riquezas (Haddad; Di Pierro, 2000).

No período colonial a educação brasileira era conduzida pelos Jesuítas e tinha caráter religioso. Ela era direcionada principalmente aos portugueses residentes no Brasil e aos indígenas com intuito de convertê-los ao cristianismo. Não havia política educacional, havia iniciativas de oferta da educação das primeiras letras. Durante este período estavam excluídos negros, mulheres e brasileiros pobres. Assim, a educação neste momento objetivava o controle dos povos através da catequização. O que tirava dela qualquer perspectiva emancipatória e fazia dela um instrumento para valorização da hierarquia, da Coroa Portuguesa e para reprodução da ordem social (Haddad; Di Pierro, 2000; Xavier, 2019). Neste momento é um equívoco falar em sistema educacional. O que havia era iniciativas pontuais em algumas vilas, povoados e nas missões jesuíticas.

Durante o Período Imperial, a educação de adultos passa a ter novos desafios e objetivos. Houve alguns pequenos avanços, como a instituição do ensino noturno em alguns lugares bem específicos, como os raros centros urbanos. As escolas tinham entre os seus objetivos a inclusão tardia dos indivíduos que residiam nestes centros urbanos e trabalhavam na nascente indústria nacional. Como o Brasil era um país basicamente rural e agrário, o número das unidades escolares que atendia o público adulto era muito pequeno. Além disso, essas escolas reproduziam o modelo diurno direcionados a crianças, sem levar em conta as especificidades dos educandos. Nessas experiências os alunos e suas vivências não são incluídos suas dificuldades não são levadas em conta, sejam elas a jornada de trabalho, histórico de evasão escolar e as demais responsabilidades desses sujeitos. Nesse mesmo período alguns grupos sociais passam a defender a escolarização como critério de cidadania, pois a leitura era condição de acesso aos direitos políticos. Por este motivo, esses sujeitos que sistematicamente foram privados da educação também, eram privados de participação política (Xavier, 2019).

No início do século XX novas demandas surgem principalmente devido a nova organização da sociedade brasileira. Os censos escancaram as altas taxas de analfabetismo e existe a necessidade de instrumentalização da educação para formação técnica e profissionalizante. Nesse primeiro momento as campanhas de alfabetização novamente tinham preocupações diferentes que a de emancipação dos sujeitos. Elas visavam basicamente a formação para o trabalho. Além disso, havia uma educação escolar para os mais ricos direcionados a formação da elite dirigente. Assim desenhava-se um sistema educacional dual com um percurso educativo para os filhos dos grandes proprietários rurais e as classes dominantes que visava a formação da elite dirigente e uma outra voltada para os trabalhadores das indústrias e seus filhos com claro objetivo de formação de mão de obra. Porém, os trabalhadores brasileiros descendentes de ex-escravos continuavam privados do direito à educação e somente com a CF 1988, a educação tornou-se um direito subjetivo positivado e o Estado brasileiro se viu obrigado a ofertar a educação básica de forma gratuita e universal a todos os brasileiros e brasileiras (Cury, 2008; 2010).

Essas mudanças são marcadas principalmente a partir da Quarta República⁵, quando emerge no país, o nacional desenvolvimentismo. Neste momento, os governos brasileiros tentavam promover o desenvolvimento nacional através da atuação decisiva do Estado. Neste momento, a ideia de desenvolvimento estava associada à urbanização e à industrialização. Assim, ter um país mais urbano e industrializado era sinal de desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, social. A educação, neste contexto, ganha nova função, principalmente para formar mão de obra capacitada para o mercado de trabalho (Haddad; Di Pierro, 2000).

Foi nesse período que ganharam força os movimentos e campanhas de alfabetização de adultos. Neste momento, evidencia a dualidade nas motivações das propostas educacionais. Em outras palavras, as elites políticas e econômicas do país pensavam em programas educacionais para adultos que pudessem erradicar o analfabetismo para aumentar o número de indivíduos aptos a votar, pois só podia gozar dos direitos políticos os indivíduos alfabetizados. E, ao mesmo tempo, ter uma oferta de mão-de-obra mais capacitada, já que o emprego urbano nas indústrias exigia algum nível de qualificação (Haddad; Di Pierro, 2000; Xavier, 2019). A segunda metade do século XX marcou definitivamente a urbanização do país. Na década de 1970, o Brasil passou a ter a maior parte de sua população vivendo em grandes centros urbanos, no entanto, ele continuou convivendo com altas taxas de analfabetismo para população com 15 anos ou mais de idade. O que alimentava a pobreza e as desigualdades socioeconômica no país (Pereira, 2024).

Se internamente, o país patinava no enfrentamento do analfabetismo que afetava mais de 50% da sua população, internacionalmente a UNESCO realizou em 1949 debate aberto buscando discutir a educação de adultos nos fóruns internacionais chamado de CONFINTEA. O grande número de pessoas não alfabetizadas nos países em desenvolvimento era algo que, segundo os especialistas, dificultava que os países nestas condições lograssem condições melhores em um futuro mais breve. Diante disso, mesmo sendo realizados no contexto da Guerra Fria, houve mobilização mundial para melhoria educacional e superação do analfabetismo. As CONFINTEAs pareciam se configurar em espaço de incentivo e cooperação internacional (Pereira, 2024).

O Brasil, neste momento, passou a ocupar a vanguarda do movimento global no combate ao analfabetismo ao tratar abertamente sobre desenvolvimento social e na educação. A criação do Sistema S e do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) em 1942 e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e do Serviço de Educação de Adultos (SEA) em 1946 e a Campanha de Educação Rural (CNER) em 1952 foram algumas iniciativas que colocaram o país na vanguarda do movimento pela educação de jovens e adultos. Além disso, o demonstrativo de como essa demanda passou a ocupar espaço central na agenda das políticas públicas no Brasil é o financiamento que voltou a vigorar na Constituição de 1946. Com isso, o texto tornou obrigatório que a União, estados e municípios investissem determinados percentuais de suas receitas tributárias para financiar a educação. Por mais importantes que essas ações tenham sido, é importante notar que a Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946⁶ que

⁵ Também conhecido como República Populista, período da história brasileira que começa em 1946 e termina com o golpe civil-militar em 1964.

⁶ Lei Orgânica do Ensino Primário: Decreto de Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946 art. 21. Para inscrição nos exames de admissão ao curso de primeiro ciclo será exigida do candidato prova de conclusão dos estudos primários e idade mínima de treze anos; para inscrição aos de segundo ciclo, certificado de

regulamenta o chamado Ensino Normal limitava a entrada de alunos com idades de até 25 anos.

Assim, a educação de adultos teve sempre algum motivo político para sua existência, seja a catequização na colônia com os Jesuítas, a formação de mão-de-obra para as fábricas ou nas pressões internacionais nos anos 1940 para reduzir o analfabetismo. No entanto, os anos de 1960 foram marcados pelo surgimento dos movimentos que pensaram a educação de adultos através de outro paradigma, ou seja, a emancipação dos educandos. Neste sentido, o pensamento e os trabalhos de Paulo Freire propunham a educação de adultos para superação da pobreza, como caminho para combater às desigualdades sociais e a necessidade de politizar os sujeitos para que ele seja cada vez mais conscientes do seu papel na sociedade. Esse movimento inspirou outros como o Movimento de Educação de Base (MEB) que era um movimento de cultura popular vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (Xavier, 2019).

Esse novo paradigma educacional procurava mudar e diminuir o estigma do indivíduo não alfabetizado como ignorante e diminuir a exclusão e vulnerabilidade dessas pessoas. A adesão de movimentos populares e a postura claramente pedagógica como fim da ação fez com que a educação de adultos proposta pela população e a comunidade acadêmica se diferenciasse daquelas propostas pelos governos. A educação popular e a visão dos alunos como sujeitos ganham força e contribuem para uma rápida alfabetização (Haddad; Di Pierro, 2000).

O golpe civil-militar de 1964 afetou de maneira violenta e controladora diversas áreas da sociedade. O retrocesso causado na educação é imensurável e afeta os resultados e mentalidade pedagógica até os dias de hoje. Sobre a Educação de Adultos no ano de 1967 através da lei 5.379 foi institucionalizado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Em teoria era um programa de combate ao analfabetismo mas que na prática influenciou a forma que os indivíduos eram tratados gerando mais estigma sobre eles e substituindo uma educação que buscava ser emancipatória para formar sujeitos críticos, por um ensino que esvaziava os conteúdos e buscava formar alunos que não participaram como sujeitos no processo de ensino-aprendizado (Pereira, 2024).

Com o fim da ditadura civil-militar em 1985, a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a redemocratização do país, a política de educação e outras políticas sociais passaram a ser mais inclusivas e abertas para o povo. A participação da população no processo democrático mostra como a organização popular em diversas áreas conseguiu forçar a agenda para que os governos legislassem e regulamentassem determinadas pautas sociais. Foi neste contexto que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi regulamentada através da Lei 9.394 que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta lei complementar regulamentou algumas reivindicações dos movimentos populares que através das lutas dos docentes e de pessoas comprometidas com a educação popular e finalmente viu ser colocada dentro de uma lei que teoricamente garantiria esse direito a educação a todos e todas residentes no país e atribuiu a EJA funções reparadoras, qualificadoras e equalizadoras (Brasil, 2000).

conclusão de primeiro ciclo ou certificado do curso ginásial, e idade mínima de quinze anos. Parágrafo único. Não serão admitidos em qualquer dos dois cursos candidatos maiores de vinte e cinco anos.

Educação formal e a popular: tensões e desafios

Para estudar a EJA como uma política pública é necessário recorrer aos estudos sobre este tema. Esta abordagem permite identificar importante contraste entre o modelo de educação ligado à luta histórica da sociedade, ou seja, a educação popular e a formal adotada nas diversas redes e sistemas de ensino no país (Érnica; Batista, 2012). Neste último caso, observa-se a rigidez devido a regulamentação e por adotar formas estandardizadas de provisão da educação escolar. No modelo popular, por ser construção social, há maior respeito a diversidade e a cultura local, o que faz do processo educacional ser mais acolhedor.

Historicamente, em relação à educação voltada para os públicos jovens e adultos, o contraste entre aquilo que era feito pelos mais diversos governos e as demandas sociais, manifestadas através da educação popular, ficaram evidentes. Esta evidência se manifestava quando se identifica que a política de educação para jovens e adultos previa um atendimento precário a população e a instrumentalização da alfabetização para conquistar diferentes objetivos, ou seja, aumentar o número de indivíduos aptos a votar e ofertar um mínimo de qualificação da mão-de-obra para a nascente indústria brasileira. Em oposição a esse modelo de educação, modelos alternativos eram experimentados nas comunidades, igrejas, centros comunitários, nos sindicatos, entre outros. Este movimento tinha como um dos seus objetivos a conscientização dos sujeitos sobre seus direitos (Xavier, 2019).

A educação popular ganhou força nos anos de 1960 quando emergiram os movimentos culturais liderados pelo educador Paulo Freire e os movimentos de educação de base. O modelo proposto por estes movimentos concebe que os indivíduos já fazem leitura da vida e do mundo e que a educação ofertada deveria levar em conta esta vivência cultural dos estudantes e ajuda-los a entender os mecanismos de exploração e exclusão. A educação popular propõe que os indivíduos sejam sujeitos de seu projeto de vida, ou seja, sejam conscientes de sua realidade. E que o processo de aprendizagem e tomada consciência é coletivo e emancipador. Nos dias atuais, a educação popular que deveria ser ofertada na EJA deveria ser antirracista, antimachista, antihomofóbica e que se for de outra forma não faz sentido. A Educação Popular é uma abordagem política e pedagógica que busca emancipação e transformação social que valoriza os saberes e os indivíduos (Pereira, 2024).

Porém, esse modelo de educação é “problemático” para governos que pensa a educação para jovens e adultos como mera formação para o mercado de trabalho. No entanto, a educação popular trabalha com o lugar social para formar estudantes críticos. Ela estimula que os estudantes questionem suas condições sociais, os mecanismos de opressão e até mesmo os objetivos do professor com suas atividades escolares. Para educação popular o aluno questionador é aquele que busca outras informações, acredita parcialmente naquilo que é ensinado e se vai contribuir para que possa acessar seus direitos que lhes garanta a cidadania. Este estudante vai se posicionar politicamente e não vai aceitar ser passado para trás com promessas vazias de políticos que pretendem reproduzir as relações de opressão presentes na sociedade.

O modelo de educação formal proposto pelos órgãos do Estado, muitas vezes, é uma adaptação do modelo diurno e seriado formulado para crianças e adolescentes. Como o público jovem, adulto e idoso, normalmente, frequenta o turno da noite, ele não leva em conta a rotina do educando sejam elas no trabalho ou responsabilidades com a família e, também, parece não considerar as condições desse aluno que, em sua maioria, frequenta a escolas após uma longa jornada de trabalho (Pereira, 2024). Esta educação formal aplicada ao período noturno traz, inclusive, muitos dos problemas do diurno que está cada vez mais massificado, pouco sensível às vivências e necessidades

dos estudantes. Estes, geralmente, não são vistos como sujeitos do seu processo de aprendizagem que acaba por ficar esvaziado de sentido (Pereira, 2024).

A EJA na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais: uma análise a partir do ciclo das políticas públicas

As políticas de educação em Minas Gerais, assim como toda política pública, se desenvolvem em um cenário marcado por disputas, demandas sociais e limitações institucionais. Embora o governo do estado desempenhe papel central na sua definição, sua atuação não ocorre de forma isolada, ela representa interesses de diversos atores políticos e econômicos que influenciam tanto a formulação quanto a execução das ações educacionais (Silva; Melo, 2000).

Há várias formas de se analisar as políticas públicas. Porém, um modelo que se difundiu bastante por ser bastante didático é o que as concebe como um ciclo. Este modelo considera que o ciclo é formado por etapas que inclui: i) formação de agenda; ii) formulação; iii) implementação e iv) monitoramento e avaliação. A utilização da abordagem do ciclo contribui para a compreensão do processo de provisão, ao permitir a organização analítica das principais etapas que o compõem. Ainda que apresentadas como momentos distintos, tais etapas não acontecem de maneira linear, mas se articulam ao longo do tempo, refletindo a complexidade própria da ação estatal no campo educacional (Silva; Melo, 2000; Rua, 2013).

Como já destacado anteriormente, em geral, o ciclo envolve a definição da agenda, a formulação das políticas, sua implementação e a avaliação dos resultados (Rezende; Baptista, 2011). Trazendo o modelo analítico para o estudo da EJA na rede estadual de ensino de Minas Gerais, a agenda é definida a partir dos problemas considerados prioritários pela elite política que governa o estado. Ela orienta a construção dos programas e projetos educacionais. Assim, governos mais conservadores tendem para uma agenda mais conservadora. A formulação é uma etapa que sucede a formação de agenda. Ela define objetivos, estratégias, recursos, prazos e próprio desenho da política. Na implementação, por sua vez, a política se concretiza principalmente nas escolas, espaço os projetos e programas ganham materialidade e os desenhos são reinterpretados à luz das condições locais (Pereira, 2024).

A avaliação permite observar os efeitos das políticas educacionais e identificar os limites entre o que foi previsto e o que efetivamente se realiza no cotidiano escolar. Nesse sentido, a análise do ciclo das políticas públicas mostra-se fundamental para compreender a política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede estadual de ensino de Minas Gerais, especialmente no que diz respeito às tensões existentes entre o seu desenho e sua execução nas unidades escolares.

O objetivo deste estudo é analisar duas fases do ciclo das políticas públicas em que há atuação de diferentes atores e que, por isso, é possível que haja contradições entre o desenho e a implementação. Enquanto a política educacional, na maioria das vezes é desenhada por burocratas de alto e médio escalão, além de políticos que atuam no parlamento, os educadores no chão da sala são responsáveis por implementar. Neste caso, às vezes, precisam fazer adaptação entre o modelo desenhado e a realidade das escolas e dos educandos. A partir desse argumento, considera-se que o conhecimento das Políticas Públicas, assim como suas etapas constituem ferramenta fundamental para buscar uma educação de maior qualidade (Pereira, 2024).

Na etapa de formulação é quando a política é desenhada pelos legisladores. O modelo desenhado é o que eles entendem ser o possível após os embates com seus pares e aquilo que eles conseguem viabilizar seja por acreditar ser o melhor, influência de eleitores e disputas político-ideológicas. Os resultados desses debates podem ser

acompanhados nos documentos por eles produzidos, sejam constituições, leis e resoluções que estabelecem como a demanda deve ser realizada (Pereira, 2024).

A etapa da implementação é quando outros agentes irão aplicar e executar o conteúdo da formulação. A partir do reconhecimento de que as etapas envolvem diferentes atores é que se concebe que os docentes e gestores escolares podem adaptar o desenho e incluir demandas dos estudantes. E podem, também, saber aquilo que não pode ser alterado e conseguir se resguardar frente possíveis cobranças dos gestores. O conhecimento de como acontece a provisão das políticas educacionais é uma habilidade relevante para que o docente consiga trabalhar e conhecer seus limites e possibilidades. Além de conhecer o currículo e saber como a comunidade escolar reage a certos assuntos (Pereira, 2024).

O produto da fase de formulação são as normas, por exemplo a Constituição Federal, a LDB, Constituição dos Estados, dentre outras. Essas leis orientam como o governo, seja ele Municipal, Estadual ou Federal, identifica um problema que precisa ser resolvido e como agir, seja através de planos, programas, projetos e/ou ações. Apesar do Brasil ser uma federação, a autonomia dos entes subnacionais é relativa. Por exemplo, a Constituição Estadual não pode contrariar a Constituição Federal, assim como as leis municipais não podem contrariar as leis estaduais (Pereira, 2024).

Tomando a Constituição Federal de 1988 e a Constituição Mineira de 1989 como referências, há alguns elementos importantes que demonstram como que o desenho institucional é diferente daquilo que movimentou a sua inclusão na agenda. A CF1988 foi construída de baixo para cima, a partir das subcomissões temáticas até chegar no texto final aprovado no plenário da Assembleia Nacional Constituinte. No entanto, no seu desenho final, muitas das políticas sociais, particularmente da educação, ficaram aquém daquilo que foi reivindicado (Pinheiro, 1996).

O exame das constituições Federal de 1988 e do estado de Minas Gerais de 1989 mostra que há muita similaridade entre elas. Em relação à educação de jovens e adultos, o texto federal não detalhou muito. Além do direito à educação, ele apresenta alguns princípios, como “I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, art. 206, Inc. I); “IX- garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1988, art. 206, Inc. IX). Estes dispositivos abrem as possibilidades para a EJA que na LDB ganha a regulamentação em um capítulo específico. Por sua vez, a Constituição Mineira de 1989 mantém a diferença entre o ensino regular, o noturno e o Supletivo, fazendo que ela pareça uma modalidade de expansão. A educação de jovens e adultos em ambos os textos está vinculada ao mundo do trabalho.

De acordo com as demandas da população, dos movimentos sociais e das instituições comunitárias, o modelo da EJA deveria estar mais próximo da Educação Popular. Estes atores pensam na centralidade das experiências de vida do educando no processo de ensino-aprendizado e que a educação deveria ser necessariamente emancipatória e promover a transformação desse indivíduo na sociedade. E para que isso ocorra deveria ser fundamental a participação dos sujeitos em todo processo de aprendizagem (Pereira, 2024).

Em contraponto, na Constituição Mineira a educação para jovens e adultos é pensada apenas como uma política para compensar os indivíduos que não tiveram acesso a este direito social anteriormente. Sua oferta, em muitos casos, está sujeita a ampliação de escolas noturnas e de supletivos. A formação proposta para este público incentiva a inserção ao mercado de trabalho, que por mais que seja necessário, não deveria ser o foco. E define a organização curricular do ensino noturno apenas adaptação limitada do modelo do ensino diurno (Pereira, 2024).

De acordo com o desenho no texto mineiro de 1989, a EJA teria como uma de suas funções a correção de fluxo. Com isso, esta modalidade da educação básica seria destinada atender alunos que estão com até 2 anos de atraso entre a idade esperada para o ano que ele está matriculado e acelera o tempo que esse aluno permaneceria na escola. A EJA estaria assim mais preocupada em certificar estes jovens para eles inserirem no mercado de trabalho. Este tipo de ação contrária aos princípios da educação popular, ao conceber o aluno não como sujeito e a educação ofertada como reprodutora do ensino seriado diurno.

O desenho e a implementação da EJA no chão da escola

Uma realidade reclamada pelos docentes da rede estadual de ensino de Minas Gerais é a sobrecarga de trabalho. Eles argumentam que atualmente as escolas de Minas Gerais tentam vencê-los pelo cansaço, pois há uma grande quantidade de procedimentos em plataformas digitais a serem enfrentados todos os dias que ocupam muito do tempo que poderiam estar dedicando a preparação das aulas e de materiais pedagógicos a serem utilizados. Os docentes afirmam que há um número excessivo de relatórios e preenchimento de planilhas e diários digitais que se somam a carga horária dedicada às aulas tornando as jornadas de trabalho exaustivas e repetitivas (Pereira, 2024).

A pesquisa que motivou este estudo, levou em conta como os professores e a coordenação escolar enxergam determinados desafios e possibilidades que cercam a implementação da Educação de Jovens e Adultos em uma escola da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Trata-se de um estudo de caso simples e, por isso, não tem a pretensão da generalização. Os resultados encontrados valem apenas para o caso estudado. Além disso, esta modalidade de estudo permite produzir conhecimentos aprofundados do objeto de estudo. Lembrando que esta unidade escolar situa-se na periferia de Belo Horizonte, em um bairro popular e de baixa renda. A escola apresenta atualmente cinco turmas da EJA do Ensino Médio (Pereira, 2024).

Os dados e informações foram coletadas mediante aplicação de questionário semiestruturado aplicado a 100% dos docentes e da coordenação pedagógica da EJA. As aulas acontecem no período noturno. As respostas permitiram apurar que as principais dificuldades relatadas pelos docentes estão ligadas com a adoção da redução da idade dos ingressantes da EJA. O que eles chamaram de juvenilização da EJA. Para eles, uma das consequências disso é que os estudantes apresentam dificuldades de assimilação dos conteúdos escolares e pouco autocontrole na hora de interagir com os colegas (Pereira, 2024).

Os docentes relataram ainda os problemas relacionados à infraestrutura, com equipamentos pouco ajustados aos estudantes. Eles também relataram dificuldades em relação ao material didático. Este depende muito do professor ter que preparar por sua conta alguma novidade para os estudantes. Neste caso, nas atividades de sala de aula predominavam exposições e o uso da lousa (Pereira, 2024).

Sobre a regulamentação da EJA, os docentes disseram conhecer muito pouco. Eles afirmaram não conhecer as orientações pedagógicas para a modalidade. Na verdade, eles reclamaram da total ausência de orientações por parte da Secretaria de Estado de Educação - SEE. Em contrapartida, os profissionais da coordenação reclamam mais do excesso de procedimentos. Estes estavam ligados a necessidade da unidade escolar de seguir estritamente as resoluções estaduais com pouca ou nenhuma autonomia para ela repensar e organizar suas rotinas. Por fim, há um grande ruído de comunicação entre a escola e as agências governamentais e entre os gestores escolares e os docentes (Pereira, 2024).

Apesar das dificuldades, ambas áreas sentem que existe uma grande possibilidade de trabalhar com diferentes assuntos. Eles destacaram o vínculo forte dos estudantes com a EJA. Na prática os professores vivenciam a EJA a partir das contradições pedagógicas e sociais concretas, demonstrando maior sensibilidade às especificidades dos estudantes e maior proximidade com concepções da educação popular. A coordenação, por sua vez, atua de forma mais normativa e administrativa, demonstrando certo grau de passividade frente às diretrizes do Estado e menor problematização crítica do modelo implementado (Pereira, 2024).

Percepções da gestão e do chão da escola

Ao olhar para a EJA a partir da escola, fica evidente que as percepções sobre essa modalidade variam de acordo com o lugar que cada ator ocupa dentro da instituição. Professores, coordenação e direção vivenciam a mesma política, mas de formas bastante diferentes, o que ajuda a entender as tensões existentes entre aquilo que é pensado pelo Estado e aquilo que, de fato, acontece no cotidiano escolar (Pereira, 2024).

Os professores, que estão diretamente em contato com os estudantes, lidam diariamente com os limites do modelo proposto. São eles que enfrentam turmas heterogêneas, estudantes cansados após longas jornadas de trabalho, jovens que chegam à EJA após exclusão do ensino seriado diurno e adultos com trajetórias marcadas por repetidas interrupções escolares. Diante disso, muitos docentes relatam que precisam adaptar constantemente suas práticas para tornar a aula possível. Essas adaptações nem sempre estão previstas nas resoluções oficiais, mas surgem como resposta às necessidades reais dos alunos (Pereira, 2024).

Por mais que exista a vontade de conseguir adaptar os conteúdos à realidade dos estudantes, nem sempre é possível fazer isso. O que traz o sentimento de frustração e impotência por parte dos docentes. Para eles há o sentimento de “que deixamos de fazer algo a mais por nossos educandos” (Docente B). Esse sentimento, segundo os docentes entrevistados, está diretamente relacionado à proximidade que os professores e os alunos têm à vontade de fazer diferente. Segundo eles, “muitas vezes o que vemos são professores vencidos pelo sistema, sem apoio, sem incentivo que mesmo assim, o contato com o aluno desperta uma fagulha que nos ajuda a seguir” (Coordenador A).

A coordenação e a gestão escolar, por outro lado, demonstram uma preocupação maior com o cumprimento das normas e exigências impostas pelo Estado. Sua atuação é fortemente atravessada pelos procedimentos diários, como o preenchimento de sistemas, atendimento às resoluções e pela necessidade de responder às cobranças da Secretaria de Estado de Educação. Isso faz com que, muitas vezes, assumam uma postura mais administrativa do que pedagógica, com menor espaço para questionar o modelo da EJA ou propor mudanças mais profundas (Pereira, 2024).

Muitas vezes, estes excessivos procedimentos afastam a coordenação de assuntos pedagógicos e limita o suporte que os professores poderiam receber desses profissionais. Essa diferença de percepções sobre o trabalho com a EJA, gera ruídos na comunicação interna da escola. Enquanto os professores buscam formas de adaptar a política para atender os alunos, a gestão se vê pressionada a garantir que tudo esteja de acordo com o que foi determinado (Pereira, 2024).

As funções reparadora, qualificadora e equalizadora da EJA na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 define que a Educação de Jovens e Adultos deve cumprir três funções principais: reparadora, equalizadora e qualificadora (Brasil,

2001). Ao analisar a forma como a EJA é implementada na rede estadual de Minas Gerais, é possível questionar até que ponto essas funções são efetivamente cumpridas ou se a política acaba se limitando à emissão rápida de certificados.

A função reparadora aparece de forma mais evidente, já que a EJA reconhece o direito à educação daqueles que foram historicamente excluídos do sistema escolar. No entanto, esse reconhecimento, muitas vezes, fica restrito ao plano legal. A oferta da modalidade ocorre, em grande parte, no turno noturno, com infraestrutura precária e um currículo que pouco dialoga com a realidade dos estudantes. Dessa forma, o direito à educação é garantido formalmente, mas não necessariamente em condições que assegurem uma experiência escolar significativa (Pereira, 2024).

No que diz respeito à função equalizadora, os limites se tornam ainda mais claros. A política pouco considera as desigualdades internas do próprio público da EJA, tratando jovens e adultos como um grupo homogêneo. A juvenilização das turmas, a insuficiência dos projetos voltados para a permanência dos estudantes matriculados e a lógica de aceleração do ensino contribuem para que muitos alunos continuem enfrentando dificuldades semelhantes às que os afastaram da escola anteriormente. Assim, a EJA acaba tendo pouco impacto na redução das desigualdades educacionais e sociais (Pereira, 2024).

Já a função qualificadora aparece quase sempre associada à inserção no mercado de trabalho. A formação oferecida prioriza conteúdos instrumentais e a certificação, deixando em segundo plano uma formação mais ampla, crítica e voltada para a participação social. Nesse sentido, a EJA é pensada mais como um mecanismo de adequação ao mercado do que como um espaço de formação humana e emancipação. Fato este que precariza a função qualificadora.

Dessa forma, a política de EJA em Minas Gerais tende a cumprir parcialmente a função reparadora, apresenta dificuldades para exercer a função equalizadora e reduz a função qualificadora a uma lógica de empregabilidade. O foco excessivo na certificação reforça o caráter compensatório da EJA e sua subordinação ao ensino regular, afastando-a das demandas históricas dos movimentos populares que lutaram por essa política. Isso evidencia a necessidade de repensar a EJA não apenas como correção de fluxo, mas como um direito educacional pleno, construído a partir da realidade e da participação dos sujeitos que dela fazem parte.

Considerações finais

Entender como funcionam as políticas públicas e as etapas do seu ciclo é fundamental para que a comunidade escolar e outras organizações sociais possam lutar por uma educação de qualidade. Esses atores sociais buscavam uma educação para jovens e adultos próxima da educação popular, que para eles deveria ser antirracista, antimachista e antifascista. Neste sentido, eles concebiam que esta educação ofertada a este público deveria promover o aprendizado que além de ser aplicável na vida do educando precisaria ser emancipatório tornando-o mais crítico e consciente do mundo em que vive, que é o oposto daquilo proposto, legislado e implementado em diversas redes de ensino do país.

O estudo mostra que há tensão que envolve a política educacional ofertada a população jovem e adulta que busca se escolarizar tardiamente. Enquanto os movimentos sociais e os sindicatos dos educadores reivindicam uma educação emancipadora que respeita a realidade dos educandos, muitos governos, como é o caso de Minas Gerais, optam por um modelo formal, rígido e que reproduz o modelo do Ensino Médio seriado diurno de forma compacta. O modelo proposto pelos movimentos busca garantir o direito à educação como forma de trazer dignidade ao

jovem, ao adulto e ao idoso que evadiram da escola por motivos alheios a sua vontade como, por exemplo, a necessidade de trabalhar. Em outras palavras, eles propõem que a EJA seja reparadora, equalizadora e qualificadora do direito a educação que foi privado dele.

Este estudo procura demonstrar como é importante que os profissionais da educação compreendam o processo de provisão das políticas educacionais, particularmente da EJA. Assim, eles poderão atuar de forma mais assertiva para garantir que o direito a educação conquistado e incluso no texto constitucional de 1988, de fato se efetive e seja garantido a todos os brasileiros e brasileiras.

Referências

BAPTISTA, T. W. F.; REZENDE, M. A ideia de ciclo na análise de políticas públicas. In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. Caminhos para análise das políticas de saúde, 2011. p.138-172. Online: disponível em www.ims.uerj.br/ccaps

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Diário Oficial da União: seção 1, p. 116, 4 jan. 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm. Acesso em: 29 Dezembro. 2025.

CRUZ, Rosana Evangelista da; SALES, Luís Carlos; ALMEIDA, Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges de. O financiamento da EJA no FUNDEB: a política que reiterou a negação do direito. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 39, e32398, 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CNE/CEB 11/2000. Brasília: MEC, 2000. 68 p.

MELO, Sandra Maria Alves Barbosa; LOPES, Eliete Borges. Um breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil. [s.l.]: [s.n.], [s.d.].

MINAS GERAIS. [Constituição (1989)]. Constituição do Estado de Minas Gerais. – 32. ed. – Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2023.

MINAS GERAIS. Plano Estadual de Educação. Educação.MG, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/plano-estadual-de-educacao/>.

PEREIRA, Thiago Lima. Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos e a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais: estudo da implementação em uma escola de Belo Horizonte. Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em educação PROMESTRE da Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais. Área de concentração: Políticas Públicas em educação: Formulação e implementação. Belo Horizonte, 2024.

TOGNI, Ana Cecília; CARVALHO, Maria Jane Soares. A escola noturna de ensino médio no Brasil. Revista Ibero-Americana de Educação, n. 44, [s.l.], [s.d.].

SOBRE OS AUTORES:

Ágnez de Lélis Saraiva: Mestre em Administração Pública, doutor em educação pela UFMG, pesquisador da Fundação João Pinheiro. Coordena o Núcleo de Estudos em Educação desta instituição de pesquisa.

Ana Karina Ladeira Gomes: Mestra em Educação e Docência pelo Mestrado Profissional (PROMESTRE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na linha de pesquisa Educação de Jovens e Adultos. Graduada em Matemática, e em Engenharia Civil pela UFMG.

Ana Paula Ferreira Pedroso: Professora Colaboradora na linha de pesquisa Educação de Jovens e Adultos, do Programa de Mestrado em Educação e Docência (PROMESTRE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UFMG)

Amanda Imamura Russo: Mestra em Educação e Docência pelo Mestrado Profissional (PROMESTRE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na linha de pesquisa Educação de Jovens e Adultos. Professora da rede estadual de ensino de São Paulo, com atuação em educação popular e engajamento nas lutas em defesa da educação democrática e emancipatória.

Diego de Oliveira: Mestre em Educação e Docência pelo Mestrado Profissional (PROMESTRE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na linha de pesquisa Educação de Jovens e Adultos. Professor da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

Dirce Nascimento Pinheiro: Doutorado em Doenças Tropicais e Mestrado em Patologia em Doenças Tropicais (UFPA). Professora Titular e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública (PPGSP) da Universidade Federal do Pará.

Edson Marcos Leal Soares Ramos: Doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor Titular e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública (PPGSP) da Universidade Federal do Pará.

Frederico Silva das Mercês: Mestrando em Segurança Pública pela UFPA, Bacharel em Ciências de Defesa Social e Cidadania (IESP). É Capitão da PMPA.

Geraldo Ubirajara Farias Menezes: Mestre em Educação e Docência pelo Mestrado Profissional (PROMESTRE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na linha de pesquisa Educação de Jovens e Adultos. Graduado em Direito, Policial Penal do Estado de Minas Gerais.

Leonardo Sousa Lopes: Mestre em Educação e Docência pelo Mestrado Profissional (PROMESTRE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na linha de pesquisa Educação de Jovens e Adultos. Bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, é graduando em

Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e gestor escolar da rede estadual de educação de Minas Gerais.

Orlando Chemane: Docente do curso de Educação e Assistência Social com habilitação em Ação Social e Intervenção Comunitária Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique. Orientador da pesquisa em questão.

Roberta Rodrigues Ramos: Mestra em Educação e Docência pelo Mestrado Profissional (PROMESTRE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na linha de pesquisa Educação de Jovens e Adultos. Professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

Robson Figueiredo Carlos: Mestrando em Educação e Docência pelo Mestrado Profissional (PROMESTRE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na linha de pesquisa Educação de Jovens e Adultos. Graduado em Direito, Policial Civil do Estado de Minas Gerais.

Thaís da Silveira Baeta: Pós-graduanda em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Pedagoga pela Universidade do Estado de Minas Gerais e professora da rede privada de ensino do Estado de Minas Gerais.

Thiago Lima Pereira: Mestre em Educação e Docência pelo Mestrado Profissional (PROMESTRE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na linha de pesquisa Educação de Jovens e Adultos e, professor da Rede Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais.

Vanessa Lopes dos Santos: Estudante do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Acadêmica de Ibirité. Foi bolsista de Iniciação Científica e Tecnológica do Programa Institucional de Apoio à Pesquisa da UEMG - PAPq/UEMG, Edital 15/2024.

Valdir Assis Cruz: Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer. Graduado em Pedagogia e, em Educação Física. Atuou como professor de Ensino Superior na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Diamantina e, atualmente, é Gestor Escolar na Rede Municipal de Vespasiano/MG.

Vera Lúcia de Azevedo Lima: Doutorado em Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora Associado IV e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública (PPGSP) da Universidade Federal do Pará.

Victor Arthur Ladeira Gomes: Mestrando em Segurança Pública pelo Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública (PPGSP) da Universidade Federal do Pará. Graduado em Geografia, Ciências Contábeis e, em Relações Internacionais pela PUC Minas. Diretor do Conselho de Administração da Unidade Prisional APAC de Santa Luzia – MG.

Yolanda Sinda Mabunda: Graduada em Educação e Assistência Social com habilitação em Ação Social e Intervenção Comunitária, pela Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique

Walesson Gomes da Silva: Ex-Professor Colaborador na linha de pesquisa Educação de Jovens e Adultos, do Programa de Mestrado em Educação e Docência (PROMESTRE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública (PPGSP) da Universidade Federal do Pará.