UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DENISE GREICIANE LIMA DA SILVA

A EJA E SEUS DEVIRES NA VIDA DOS ALUNOS COM IDADE A PARTIR DE 50 ANOS

CÁCERES-MT
2025

DENISE GREICIANE LIMA DA SILVA

A EJA E SEUS DEVIRES NA VIDA DOS ALUNOS COM IDADE A PARTIR DE 50 ANOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Drª. Maritza Maciel Castrillon Maldonado.

CÁCERES-MT

2025

© by Denise Greiciane Lima da Silva, 2025.

S586e Silva, Denise Greiciane Lima da.
A EJA E SEUS DEVIRES NA VIDA DOS ALUNOS COM IDADE A PARTIR DE 50 ANOS / Denise Greiciane Lima da Silva. - Cáceres, 2025.
131f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação/CAC-PPGEDU - Cáceres - Mestrado Academico, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Maritza Maciel Castrillon Maldonado.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Subjetivação. 3. Narrativa. 4. Currículo. 5. Cartografia. I. Maldonado, Maritza Maciel Castrillon. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 374.7

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

DENISE GREICIANE LIMA DA SILVA

A EJA E SEUS DEVIRES NA VIDA DOS ALUNOS COM IDADE A PARTIR DE 50 ANOS

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

_____

Drª. Maritza Maciel Castrillon Maldonado (Orientadora – PPGEdu/UNEMAT)

_____

Drª. Ozerina Victor Oliveira (Membro Externo – PPGE/UFMT)

_____

Dr. Alceu Zoia (Membro Interno – PPGEdu/UNEMAT)

APROVADA EM: 29/05/2025

Dedico esta dissertação:

A Deus “Porque dele e por ele, e para ele, são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente”. (Romanos 11:36). Amém

Ao meu pai, Antônio Joaquim da Silva (in memoriam), que abrilhantou meus dias, se alegrou com minhas conquistas e é minha inspiração. O verdadeiro significado do amor nesta terra. Mesmo que não esteja aqui fisicamente, eu te vivo, te sinto e te guardo no coração. Celebro com você, PAI, e te dedico esta dissertação e meu título de MESTRA.

A Emanuel Benjamim, filho e amor incondicional, que é a razão da minha vida.

À minha amada mãe, Elza Buono de Lima da Silva, e às minhas amadas irmãs, Jeane Lima da Silva e Lidan Buono de Lima da Silva, que são presença constante e meu maior apoio, por serem parte de mim e por completarem meu coração com amor.

A minha família, dada por Deus.

Esta vitória também é de vocês.

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus e ao meu Senhor Jesus Cristo, por me conceder força para prosseguir, por ser meu socorro sempre presente. Toda honra a Ti, pois és o Alfa e o Ômega, o princípio e o fim. “Acima de tudo, porém, revistam-se do amor, que é o elo perfeito” (Colossenses 3:14).

À minha família, pelo constante incentivo, apoio e encorajamento. Vocês são a razão da minha determinação. Por vocês e para vocês, com todo o meu amor.

À Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), pela formação sólida e pelas oportunidades de crescimento acadêmico e pessoal.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo fomento à pesquisa por meio da concessão da bolsa de estudos.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Escola, Currículo, Sociedade e Cultura Contemporâneos (GEPECSCC/UNEMAT/CNPq), cujos encontros e discussões contribuíram de forma significativa para a constituição desta pesquisa.

À Escola Estadual de Desenvolvimento Integral Professor Milton Marques Curvo, espaço que habitei por longos anos e que permanece como um dos encontros mais marcantes e felizes da minha trajetória profissional.

À equipe da Biblioteca Municipal Professora Leonídia Avelino de Moraes, pela acolhida generosa, pelos cafés compartilhados e por oferecerem um ambiente propício à reflexão e ao estudo.

Aos docentes do PPGEdu, pela dedicação, pelo rigor acadêmico e pelo compromisso com a formação de pesquisadores críticos e sensíveis. Em especial, à professora Loriége Bitencourt, coordenadora do programa, expresso minha gratidão pela disponibilidade, pela escuta atenta e pelo trabalho incansável em prol do programa.

Aos membros da banca examinadora — Ozerina Victor Oliveira e Alceu Zoia — minha sincera gratidão pelas valiosas contribuições, pelas leituras atentas e pela generosidade em compor este momento tão significativo da minha trajetória.

A todas as pessoas que participaram desta pesquisa, em especial aos(as) estudantes aqui nomeados(as) como Vencedora, Vitorioso, Resiliente e Campeão: meu profundo agradecimento pela confiança, pela escuta partilhada e pelas histórias singulares que enriqueceram este trabalho.

À minha orientadora, Maritza Maciel Castrillon Maldonado, dedico meu reconhecimento e admiração. Sua orientação me abriu caminhos no mundo da pesquisa,

proporcionando encontros frutíferos com o saber. Agradeço-lhe pela escuta, pela exigência ética e intelectual, e por me acompanhar com generosidade e firmeza ao longo desta caminhada.

Aos amigos, colegas e colaboradores que, de diferentes formas, contribuíram para a realização desta pesquisa — seja com textos, sugestões, entrevistas, dúvidas esclarecidas, ou mesmo com afeto em forma de memes e mensagens de apoio —, meu reconhecimento e agradecimento sincero. Vocês fizeram parte da concretização deste sonho.

Reconheço, por fim, a mim mesma: mãe, professora, dona de casa e pesquisadora. Esta foi uma das fases mais intensas e desafiadoras da minha vida, marcada por momentos de solidão, angústia, incerteza e exaustão. Contudo, em cada um desses momentos, fui sustentada pela fé e fortalecida pela experiência. Vivi também momentos de coragem, alegria, aprendizado e transformação, que me constituíram em uma nova mulher.

Em cada encontro, refiz-me. Em cada gesto, desloquei-me. Eis o devir que pulsa em mim: uma metamorfose. Como borboleta que, após a travessia, descobre a potência de suas asas, sigo com leveza e força. Sou expressão efêmera e intensa de alegria, pois carrego os ecos dos encontros que me fizeram ser.

Tecelã de saberes, sigo entrelaçando experiências que reverberam em mim.

Esta pesquisa é para e pela Educação.

A todas e todos, minha mais profunda gratidão.

Sou feita de retalhos.

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.

Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma. (Cris Pizzimenti).

RESUMO

Esta dissertação, intitulada “A EJA e seus devires na vida dos alunos com idade a partir de 50 anos”, foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Maldonado” (PPGEdu/UNEMAT), vincula-se à linha de pesquisa Educação e Diversidade e ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Escola, Currículo, Sociedade e Cultura Contemporâneos (GEPECSCC). A pesquisa analisa a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os modos de subjetivação que emergem na relação entre os sujeitos e a escola, tendo como lócus a Escola Estadual de Desenvolvimento Integral Professor Milton Marques Curvo, localizada em Cáceres-MT. O objetivo central consiste em problematizar as formas pelas quais estudantes da EJA com idade igual ou superior a 50 anos significam a experiência escolar, explorando suas expectativas, desafios e percepções sobre o processo educativo, bem como as relações de poder que atravessam o currículo. A pesquisa adota a narrativa como aposta metodológica, concebendo-a como prática discursiva que articula memória, experiência e oralidade, conforme delineado por Walter Benjamin (1993). A partir das narrativas de quatro estudantes — aqui nomeados ficticiamente como Vencedora, Vitorioso, Resiliente e Campeão —, empreende-se uma análise enunciativa dos modos de constituição do sujeito no espaço escolar da EJA. O referencial teórico fundamenta-se nos aportes de autores como Gilles Deleuze (1974, 1992, 1995, 1997, 2002), Félix Guattari (1992, 1995), Michel Foucault (1979, 2014), Jorge Larrosa (2002, 2015, 2017), Jan Masschelein e Maarten Simons (2014), Maritza Maciel Castrillon Maldonado (2015, 2017), Tomaz Tadeu da Silva (2004), entre outros, no intuito de compreender os processos de subjetivação, os agenciamentos discursivos que atravessam a escolarização tardia. Os resultados evidenciam que a EJA, constitui-se como um espaço plural de enunciação, no qual sujeitos com trajetórias de vida marcadas por deslocamentos, rupturas e resistências ressignificam a escola como território de acolhimento, pertencimento e produção de saberes. A análise aponta ainda que a experiência escolar vivida por esses estudantes, configura-se como um potente espaço de devir e transformação subjetiva. A escola, nesse contexto, emerge como uma linguagem específica, capaz de possibilitar novos modos de existir, narrar-se e aprender.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Subjetivação; Narrativa; Currículo; Cartografia.

ABSTRACT

This dissertation, entitled “EJA and its becoming in the lives of students aged 50 and over”, was developed within the framework of the Stricto Sensu Postgraduate Program in Education at the State University of Mato Grosso “Carlos Alberto Maldonado” (PPGEdu/UNEMAT), and is linked to the Education and Diversity line of research and the Study and Research Group on Contemporary School, Curriculum, Society and Culture (GEPECSCC). The research analyzes Youth and Adult Education (EJA) and the modes of subjectivation that emerge in the relationship between the subjects and the school, taking as its locus the Professor Milton Marques Curvo State School for Integral Development, located in Cáceres-MT. The central objective is to problematize the ways in which EJA students aged 50 and over make sense of the school experience, exploring their expectations, challenges and perceptions of the educational process, as well as the power relations that permeate the curriculum. The research adopts narrative as a methodological approach, conceiving it as a discursive practice that articulates memory, experience and orality, as outlined by Walter Benjamin (1993). Based on the narratives of four students - here fictitiously named Vencedora, Vitorioso, Resiliente and Campeão - an enunciative analysis of the ways in which the subject is constituted in the EJA school space is undertaken. The theoretical framework is based on the contributions of authors such as Gilles Deleuze (1974, 1992, 1995, 1997, 2002), Félix Guattari (1992, 1995), Michel Foucault (1979, 2014), Jorge Larrosa (2002, 2015, 2017), Jan Masschelein and Maarten Simons (2014), Maritza Maciel Castrillon Maldonado (2015, 2017), Tomaz Tadeu da Silva (2004), among others, in order to understand the processes of subjectivation, the discursive agencies that cross late schooling. The results show that the EJA is a plural space of enunciation, in which subjects with life trajectories marked by displacement, rupture and resistance re-signify the school as a territory of welcome, belonging and knowledge production. The analysis also shows that the school experience lived by these students is a powerful space for becoming and subjective transformation. In this context, school emerges as a specific language, capable of enabling new ways of existing, narrating and learning.

Keywords: Youth and Adult Education; Subjectivation; Narrative; Curriculum; Cartography.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CES - Centro de Estudos Supletivos

CEJAs - Centros de Educação de Jovens e Adultos

CEP - Comitê de Ética e Pesquisa

DRC/ MT - Documento de Referência Curricular para Mato Grosso

EEDIEB - Escola Estatual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

GEPECSCC - Grupo de Estudo e Pesquisa em Escola, Currículo, Sociedade e Cultura Contemporâneos

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPP - Projeto Político Pedagógico

PPGEDU - Programa de Pós-Graduação em Educação

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

USA - União Social de Assistência

UBS - Unidade Básica de Saúde

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Busca com descritor: “Educação de Jovens e Adultos- EJA” ----------66

Tabela 2 – Busca com descritor: “EJA no Mato Grosso” ----------67

Tabela 3 – Busca com descritor: “EJA e Idosos” ----------67

Tabela 4 – Busca com descritor: “EJA e alunos com 50 anos ou mais” ----------70

Tabela 5 – Busca com descritor: “Os estudantes da EJA em Cáceres” ----------70

Tabela:6 – Busca com descritor: “Educação de Jovens e Adultos - EJA” ----------70

Tabela: 7 – Busca com descritor: “EJA no Mato Grosso ----------71

Tabela: 8 – Busca com descritor: “EJA e Idosos” ----------71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Linha do tempo das etapas e transformações da Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica Professor Milton Marques Curvo- EEDIEB--47

Quadro 2 - Organização do espaço físico----------48

Quadro 3 - Participantes da pesquisa: Estudantes regularmente matriculados na escola EEDIEB- "Professor Milton Marques Curvo", com idade a partir de 50 anos----------64

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo, por grupos de idade, grandes regiões (%)----------38

Gráfico 2 – Taxa de analfabetismo, por grupos de idade, grandes regiões (%)----------39

Gráfico 3 – População com mais de 18 anos que não concluíram a educação básica e não frequentam a escola ----------40

Gráfico 4 – Nível de instrução dos brasileiros maiores de 25 anos ----------41

Gráfico 5 – Modalidade de Ensino ----------48

Gráfico 6 – Quantitativo de Alunos ----------48

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – CES 1994 ----------45

Fotografia 2 – CEJA 2012----------45

Fotografia 3 – EEDIEB 2024 ----------45

Fotografia 4 – Localização geográfica da escola EEDIEB Prof. Milton Marques Curvo 46

Fotografia 5 – Projeto Afro-indígena – ----------50

Fotografia 6 – Fotografia 6 – Projeto Brasil/Bolívia ----------50

Fotografia 7 – Ação na Jornada Científica da UNEMAT----------51

Fotografia 8 – Ação na Jornada Científica da UNEMAT----------51

Fotografia 9 – Fotos na Jornada Científica da UNEMAT ----------51

LISTA DE IMAGEM

Imagem 1– Convide de Manifestação pelo não fechamento do CEJA ----------44

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO - O PODER DO ENCONTRO E DO DEVIR EM MIM 18

2 A ESCOLA PELO CHÃO QUE PISO, ONDE PASSARAM AS HISTÓRIAS QUE IREI POTENZIALIZAR 27

2.1 Narrativas cartográficas que compõem o escolar 28

2.2 Historiografia e trajetória da Educação de Jovens e Adultos 31

2.2.1 Um caminhar: Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino ... 34

2.3 A EJA como objeto de investigação: relevância da pesquisa 37

2.3.1 O problema do analfabetismo no Brasil 37

2.3.2 O currículo como dispositivo de relações de poder 42

2.3.3 A importância da pesquisa pelo vínculo social 43

2.4 O cenário da pesquisa: A Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica Professor Milton Marques- EEDIEB: como lócus de pesquisa 45

2.5 Entrevista realizada com a gestora da unidade escolar 48

2.6 O Projeto Político Pedagógico como orientador da prática educativa 52

3 AS INSPIRAÇÕES METODOLÓGICAS DAS ANÁLISES E O PERCURSO DA PESQUISA 54

3.1 Sobre a lente filosófica do pós-estruturalismo: potência epistemológica e metodológica 56

3.2 Pesquisa Cartográfica 59

3.3 A construção metodológica da pesquisa 61

3.4 As entrevistas e os sujeitos da pesquisa 63

3.5 Balanço de Produção 64

3.6 Análise no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) 66

3.7 Análise na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD 70

3.8 Procedimentos éticos da pesquisa 72

4 CARTOGRAFANDO O *ESPAÇO-TEMPO* E AS PRÁTICAS DE VIDA DE ESTUDANTES DA EJA COM IDADE A PARTIR DE 50 ANOS E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA 74

4.1 O "escolar" como potência na vida dos sujeitos da EJA..... 76

4.2 Narrativas dos estudantes da EJA: histórias reais e singulares que compõem o escolar..... 80

4.3 Tecendo as contribuições de Paulo Freire para a EJA 103

4.4 Relações de poder no Currículo da EJA..... 105

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 110

REFERÊNCIAS..... Error! Bookmark not defined.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GESTORA DA ESCOLA PESQUISADA..... 122

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ALUNOS..... 124

APÊNDICE C - APROVAÇÃO DO CEP- PARECER CONSUBSTANCIADO 126

1 INTRODUÇÃO - O PODER DO ENCONTRO E DO DEVIR EM MIM

> *A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que te toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao, mesmo tempo, quase nada nos acontece (Jorge Larrosa Bondía).*

Início[1] este texto mobilizando as experiências que me constituíram até o presente, nos encontros e (des)encontros que marcaram minha trajetória, e nas transformações que se inscreveram em meu corpo. Refiro-me a palavra *encontro* enquanto conceito criado pelo filósofo Gilles Deleuze (2002), com inspirações em Spinoza. Para Deleuze, é a partir desses *encontros* com o mundo, com o outro, com nossas próprias experiências e vivências, que nossa subjetividade é constituída. Nas palavras de Spinoza (2009, p. 99), "o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída". Assim, cada novo encontro — no início, nos recomeços, nas manhãs de sol — operou em mim um movimento de expansão da potência de agir, atravessando meu corpo e instaurando novos modos de existir. Encontro, nesse sentido, é experiência, é afetação, é devir.

Permaneço afetada pelas experiências que me constituíram, pelos afetos que me atravessaram, por tudo aquilo que, ao me tocar, produziu transformações e me fez experimentar a força criadora do devir. Como afirma Deleuze (1992), "o devir não é história; a história designa somente o conjunto de condições, por mais recentes que sejam, das quais desvia-se a fim de devir, isto é, para criar algo novo" (p. 209). É, portanto, na relação entre o eu e o outro, no entre que se estabelece no encontro, que os devires se atualizam.

Neste contexto, aproximo a noção de experiência da concepção proposta por Larrosa (2002), para quem "a experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova". Refletir sobre as experiências que me atravessaram é revisitar os sentidos que foram sendo atribuídos à minha trajetória, os deslocamentos das lentes com as quais passei a ver o mundo. O percurso que escolho para esta pesquisa me lança a um mar de descobertas e inquietações, abre fissuras no já sabido, oferece leveza diante da rigidez das certezas e permite reconhecer que as transformações, ainda que não sejam sempre

[1] Escrevo a presente dissertação em primeira pessoa do singular, motivada pela abordagem pós-estruturalista. Embora tenha consciência de que sou povoada por muitos, vejo-me como personagem principal das narrativas tecidas.

grandiosas ou visíveis, se efetivam nas micropolíticas da vida cotidiana (Foucault, 1979), nos pequenos gestos, nas relações com o outro — é nesses espaços microfísicos que o poder circula e se exerce, muito mais do que na promessa de um mundo idealizado.

Quais experiências efetuaram em meu corpo e me trouxeram até aqui? Desde a infância, já vislumbrava o sonho de ser professora, mesmo que naquele momento parecesse apenas um desejo de uma criança que amava brincar de "ser professora" e se encantava por tudo que envolvia a escola. Lembro-me claramente dos percursos nos ambientes escolares[2], desde a primeira escola em que estudei até todas as outras que me proporcionaram a oportunidade de me tornar quem sou.

A partir desse ponto, poderia começar a narrar os caminhos que me levaram a me tornar professora. No entanto, antes de tudo, é essencial descrever como o poder da educação constituiu minha vida e teceu os caminhos até chegar ao mestrado. Esta história não começa comigo, mas sim com meus pais, que sempre nutriram um profundo amor pela educação, evidenciado tanto pelo brilho nos olhos como pelas narrativas proferidas em cada conversa.

A educação sempre foi vista pelos olhos dos meus pais como fator primordial, mesmo que eles não tenham tido a oportunidade de trilhar por esse caminho. Eles acreditavam que a escola seria o meio de transformação social, econômica e intelectual. Sou filha de pais que, desde sua infância, dedicaram seu tempo ao trabalho. Meu pai conseguiu apenas cursar o primário e minha mãe chegou à oitava série, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas infelizmente não pôde concluir. Pois bem, sou filha de pais que não concluíram o ensino fundamental, porém sempre guardaram com anseio o desejo pela educação. Não mediram esforços para garantir-nos acesso à educação, o que hoje reverbera na vida das três filhas, todas graduadas e trilhando os caminhos que escolheram.

Ao longo de todo o percurso escolar, meu desejo pela educação só crescia. Ao concluir o ensino médio, mudei-me para a cidade de Cáceres-MT, onde tive a oportunidade de ser aprovada, em 2011, no curso de licenciatura em História pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Ingressei na universidade e, ao longo de quatro anos, obtive o título de licenciada em História. Ao começar a cursar as disciplinas voltadas para o ensino de história, meu desejo pela pesquisa em educação e meu sonho de ingressar no mestrado começaram a

[2] Propositalmente trago o nome de todas as escolas que fizeram parte da minha vida, pois considero que muito do que sou hoje é reflexo dos encontros dentro destes ambientes. E são estes os espaços responsáveis pelo meu processo de escolarização: Escola Monteiro Lobato, Escola Estadual Guarantã, Escola Estadual Dr. Mário de Castro, Escola Estadual Garcia Garrido Fermino, Escola Estadual Kreen Akarore, Escola Estadual Albert Einstein e Escola Estadual Senador Mário Motta.

desabrochar. Durante a graduação, diversos momentos foram marcantes para mim, mas um em específico destacou-se: o estágio supervisionado, que inclui fases de observação e regência, ambos realizados na escola atualmente nomeada de Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica Professor Milton Marques Curvo (EEDIEB), onde tive meu primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foi esse *encontro* que me fez, decididamente, ver que meu amor pela educação era real. Naquele momento, meus olhos começam a vislumbrar um valioso campo de pesquisa.

Após concluir a graduação e realizar especializações em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Estácio do Pantanal e outra em Libras-Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), surgiu para mim a oportunidade de retornar à escola EEDIEB como professora contratada, lecionando as disciplinas de História e eletivas de Ciências Humanas. Ao adentrar na sala de aula, diversas reflexões tomaram conta de mim, pois estava prestes a assumir a responsabilidade pelo processo educacional de alunos com aspectos sociais, econômicos, culturais e cognitivos diversos. Desde então, comecei a questionar como poderia contemplar as particularidades de cada aluno e oportunizar aprendizagem de qualidade que lhes permitisse a oportunidade de conquistarem seus objetivos. Diante desses desafios encontrados no ambiente escolar, percebi que a EJA seria o campo ideal para minha investigação.

Nesse caminho, em 2022, encontrei a possibilidade de ingressar como aluna especial no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação na Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, para participar do Tópico Especial: Estudos de Currículo, ofertado no segundo semestre letivo. Foi nesse momento que pude aprimorar meus conhecimentos sobre estudos do currículo, desde sua origem até as teorias pós-críticas, e pensar profundamente sobre a escola, seus desafios e sua potência na vida dos estudantes.

Nesse mesmo período, chegavam às escolas estaduais de Cáceres os materiais estruturados disponibilizados pelo Governo do Estado de Mato Grosso juntamente com a Secretaria de Estado de Educação - SEDUC. Na escola onde lecionava, não foi diferente: os materiais destinados à educação de jovens e adultos foram recebidos e logo distribuídos aos professores e alunos para uso pedagógico. Contudo, algo começou a me intrigar ao ler, analisar, reler, revisar esses materiais. Notei uma diferença significativa em relação aos materiais do ensino regular. Embora reconheça que são modalidades de ensino distintas, cada uma exigindo abordagens pedagógicas específicas para contemplar suas particularidades, percebi que os materiais da EJA estavam distantes de equiparar os conteúdos necessários para que os alunos

tivessem a possibilidade de aprovação no vestibular ou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Essa disparidade levantou questões importantes sobre como garantir que os alunos da EJA tenham acesso a um ensino de qualidade equivalente ao oferecido no ensino regular, proporcionando-lhes oportunidades justas para alcançar seus objetivos educacionais. Nesse caminho, também encontrei o desafio de articular o material estruturado fornecido pelo Governo do Estado com o material pedagógico que eu mesma produzia, para assim auxiliá-los na compreensão do conteúdo e prepará-los da melhor forma possível para as provas de ingresso na educação superior.

Além disso, as narrativas dos próprios alunos sobre a importância da escola e da educação como meio de transformação foram marcantes para mim. Foi dentro desse contexto que despertei para a construção do meu projeto de pesquisa. Vi a oportunidade de unir minha experiência como professora na EJA com meu ingresso como aluna regular no Programa de mestrado, no qual já estava participando como aluna especial.

O projeto de pesquisa surgiu das experiências ao longo do caminho, dos *encontros*, da minha realidade como professora, das problemáticas encontradas no ambiente de trabalho e das aprendizagens adquiridas durante as aulas no mestrado. Inicialmente, ingressei no mestrado com um projeto de pesquisa amplo, mas, ao longo das orientações, decidimos delimitar o foco da pesquisa para uma faixa etária específica dos sujeitos que contribuíram com a pesquisa. Nesse contexto, esta pesquisa foi desenvolvida a partir de narrativas de alunos que frequentam a EJA, com idade a partir de 50 anos. A partir das experiências, das problematizações, dos estudos e das leituras sobre a EJA, começamos a pensar a educação como potência na vida dos estudantes maiores de 50 anos.

A EJA é uma modalidade da educação que engloba alunos com diversos contextos sociais, econômicos e culturais. São sujeitos que possuem singularidades e diferenças. Muitos desses alunos não tiveram a oportunidade de estudar devido às suas condições sociais, que os impossibilitaram de trilhar o caminho da escolarização. No entanto, mesmo enfrentando essas adversidades no decorrer da vida, não desistiram da educação como meio de transformação em suas vidas. Nesse contexto educacional de uma latente diversidade, surgem várias indagações sobre o processo educacional, com vistas à modalidade EJA.

Por muito tempo, a EJA foi vista como uma modalidade de ensino destinada à conclusão da educação básica, especialmente para a obtenção e finalização do ensino médio. No entanto, ao longo do tempo, e como efeito de pesquisas, os intelectuais da área da educação

começaram a problematizar sobre essa visão restrita, pois perceberam que na EJA havia alunos com objetivos diversos, incluindo muitos que tinham consigo o sonho de cursar o ensino superior, preferencialmente em uma universidade pública e gratuita. Esses acontecimentos trouxeram várias indagações, uma vez que, nesse cenário, existem sujeitos, com trajetórias específicas; muitos vêm de situações de exclusão e acreditam na educação como fator de transformação e na escola como um *espaço-tempo* capaz de propiciar mudanças. Sobre essa perspectiva, Arroyo afirma que os sujeitos que habitam a EJA "são jovens e adultos que têm uma trajetória bem específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação" (Arroyo, 2006, p. 23).

Entendo que a escola seja um *espaço-tempo* destinado a constituir sujeitos e a modalidade EJA não é diferente. Para realizar essa tarefa, a escola exerce práticas de poder que incidem sua força no corpo e na alma dos estudantes. Esse poder funciona a partir de uma maquinaria muito visível dentro da escola: a disciplina[3]. É pela disciplina que o poder disciplinar se coloca em movimento para constituir os sujeitos que habitam o *espaço-tempo*[4] escolar. Para falar de disciplina, recorro à concepção foucaultiana, que concebe a escola como um dos dispositivos disciplinares. Nas palavras de Foucault (2014, p.134), a docilização do corpo pode ser compreendida quando este é "submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado".

Nesse sentido, um dos dispositivos que captura corpos e mentes (Foucault, 2014), e faz a maquinaria disciplinar funcionar na escola, é o currículo. Compreendo que o currículo é permeado por relações de poder que definem o tipo de sujeito desejado para atender a determinado modelo de sociedade. O currículo, resultado de relações de poder, define o percurso a ser trilhado pelos estudantes rumo a se tornar, no futuro, o que foi planejado para ele. Assim, o currículo é o percurso que os estudantes percorrem na escola, mas um percurso permeado por relações de poder. Esse currículo define "o que ensinar" e "o que os seguidores desse currículo devem se tornar?". Como expressa Silva (1999), a função do currículo é modificar pessoas que o seguem. Embora o currículo traga um percurso definido, muitas pessoas que iniciam esse caminho não conseguem chegar ao final. Por quê? Questões sociais,

[3] Conforme os estudos de Foucault (2014), já existiam processos disciplinares há muitos anos, mas só nos séculos XVII e XVIII as disciplinas se tornaram formas de dominação.

[4] Parto de uma concepção inspirada na estética de escrita de Nilda Alves (2000), empregarei nesta dissertação a junção de termos e palavras, que indica uma relação de reciprocidade e não dicotomia entre ambas.

culturais, políticas, econômicas são levadas junto com os estudantes ao adentrarem na escola e iniciarem seu percurso pelo currículo planejado. Essas questões, quando entram em contato com o currículo instituído na escola, muitas vezes, são decisivas para que a evasão escolar aconteça. Crianças se evadem da escola por não compreenderem sua língua, por precisarem trabalhar, por inúmeras razões que fazem com que pessoas cheguem à idade adulta e procurem novamente a escola para se constituírem. Mas, qual escola essas pessoas adultas procuram? A que tem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Com base nesse contexto, a pesquisa apresentada nesta dissertação problematiza: como os estudantes da EJA da Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica Professor Milton Marques Curvo (EEDIEB), com idade a partir de 50 anos, concebem a escola? E como o currículo dessa escola está organizado para atender às expectativas desses estudantes? O currículo atende às expectativas dos estudantes com mais de 50 anos? Quem são esses estudantes? Como seus corpos se constituíram fora do *espaço-tempo* da escola? Quais expectativas têm da escola? Como seus corpos são constituídos no espaço-tempo da escola? São questões desse tipo que esta dissertação problematiza.

A presente pesquisa de mestrado, intitulada "*A EJA e seus devires na vida dos alunos com idade a partir de 50 anos",* foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu, da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, vinculada à linha de pesquisa "Educação e Diversidade" e ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Escola, Currículo, Sociedade e Cultura Contemporâneos- GEPECSCC. A referida pesquisa teve como objetivo problematizar como estudantes da EJA, maiores de 50 anos, concebem a escola, identificando suas expectativas e desafios para, em seguida, analisar as relações de poder que constituem o currículo. Para atingir esse objetivo, a pesquisa se estrutura nos seguintes objetivos específicos: Analisar a emergência e a proveniência da EJA; Compreender as relações de poder que envolvem a EJA; Pensar como os elementos "do escolar" estão presentes em uma escola de EJA, e seus efeitos na vida dos estudantes maiores que 50 anos; e Cartografar práticas de vida de estudantes da EJA maiores de 50 anos em sua relação com a escola.

Este estudo busca contribuir para uma compreensão sobre a EJA como um campo educacional diverso e complexo, tendo como foco os alunos mais velhos que buscam a educação como meio de transformação. Nesse sentido, esta pesquisa foi pensada a partir de um lugar epistemológico em que não tem as hipóteses como pretensão inicial ou como meio de compreensão durante o percurso da pesquisa ou ao final. O propósito é pensar questões do presente, conforme enfatizado por Maldonado:

> [...] pensar situações do presente, problematizando-as, desfamiliarizando-as, solapando as suas certezas, abrindo-as 'a um vir a ser sem projetos e sem promessas, a uma liberdade sem garantias'. Assim, interessa a esta pesquisa produzir histórias do Presente – ontologia crítica de nós mesmos (Maldonado, 2015, p. 14).

Para realizar esta pesquisa, escolhi a narrativa como aposta metodológica, por se tratar de uma forma de comunicação que apresenta oralidade, conforme demonstra Walter Benjamin (1993), para assim descrever como os alunos da EEDIEB concebem a escola e identificar as linhas de constituição do sujeito que habitam a EJA através de suas narrativas. A opção pela narrativa fundamenta-se na concepção de Benjamin, que argumenta que o "narrador retira da experiência o que ele conta" (Benjamin 1993, p. 201).

Na pesquisa, foi adotada a cartografia como procedimento investigativo, inspirada nos conceitos de Deleuze (1995) e Guattari (1995), entre outros teóricos que contribuem nos movimentos da pesquisa. Para problematizar a concepção das práticas pedagógicas frente ao currículo e como as relações de saberes e poderes estão agindo no modo de subjetivação dos alunos, foi utilizada a cartografia, uma vez que ela permite ao pesquisador mapear territórios, acompanhar acontecimentos, movimentos e seus efeitos. Cartografia é "a arte de construir um mapa sempre inacabado, aberto, composto de diferentes linhas, conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente" (Deleuze & Guattari, 1995, p. 21). Exercitando a cartografia, esta dissertação puxa linhas, as desconecta e conecta a outros pontos e produz outros efeitos de concepção da Educação de Jovens e Adultos maiores de 50 anos.

A abordagem cartográfica, segundo Oliveira e Paraíso (2012, p. 163), é "uma figura sinuosa, que se adapta aos acidentes do terreno, uma figura do desvio, do rodeio, da divagação, da extravagância, da exploração". Trata-se de um procedimento metodológico que não é fechado e rígido. Ele permite que o pesquisador acompanhe os movimentos, transformações e experiências obtidas no decorrer da pesquisa. Conforme diz Larrosa (2002, p.21), "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece".

Portanto, a pesquisa cartográfica possibilita uma abordagem flexível, que analisa não apenas os acontecimentos externos, mas também as experiências subjetivas que constituem os sujeitos da pesquisa. A experiência é de suma importância porque permite ao pesquisador sentir o que acontece diariamente no espaço de pesquisa, vivenciando, descrevendo e analisando

contextos observados e as narrativas constituídas ao longo do processo investigativo. Em consonância com a visão de Maldonado:

> [ver] a experiência que "acontece" todos os dias no espaço pantaneiro, como possibilidade de vida sem as amarras da rede disciplinar que nos atinge a cada dia, pode nos trazer momentos de riso, ao olharmos para trás e vermos o quanto nos esforçamos para criar algo que coloca barreiras cotidianas para enxergar a beleza e a leveza do mundo que nos cerca (Maldonado, 2017, p. 18).

No caso desta pesquisa, ao experienciar como estudantes da EJA, maiores de 50 anos, concebem a escola, identificando suas expectativas e desafios; ao realizar análise das relações de poder que constituem o currículo, procuramos enxergar a beleza e a leveza que constituem a realidade pesquisada. Foi empregada a cartografia para investigar a complexidade das experiências vivenciadas pelos estudantes da EJA, possibilitando uma compreensão das dinâmicas e movimentos da escola, bem como das experiências subjetivas dos sujeitos pesquisados. A cartografia assume-se implicada na criação e na invenção, ao pensar uma pesquisa das multiplicidades que faz gerar multiplicidades. Traçar linhas, mapear territórios, acompanhar movimentos de desterritorialização, promover rotas de escape são alguns dos procedimentos que este estudo procurou desenvolver, como possibilidades de pesquisar em educação. (Oliveira & Paraiso, 2012).

A escolha da abordagem, dos instrumentos e das técnicas para a realização da pesquisa permitiu um leque maior de informações a serem analisadas, o que viabilizou o alcance dos objetivos propostos na pesquisa. A combinação das abordagens permitiu uma análise abrangente, enriquecendo assim a análise e a interpretação dos dados coletados. Para mover meu pensamento sobre escola, currículo, narrativa, cartografia, utilizei intercessores como: Félix Guattari (1992, 1995), Gilles Deleuze (1974, 1992, 1995, 1997, 2002), Jorge Larrosa (2002, 2015, 2017), Jan Masschelein e Maarten Simons (2014), Michel Foucault (1979, 2014), Walter Benjamin (1993), Maritza Maciel Castrillon Maldonado (2015, 2017), Tomaz Tadeu da Silva (2004), dentre outros.

A pesquisa teve como lócus de estudo a Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica Professor Milton Marques Curvo (EEDIEB), localizada na Rua Bolívia n° 20, zona militar, na cidade de Cáceres, Mato Grosso. Os participantes da pesquisa são alunos regularmente matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com idade a partir de 50 anos. Durante a realização da pesquisa, realizou-se uma entrevista semiestruturada com os participantes. Na entrevista semiestruturada, foi utilizado um roteiro, sendo flexível em dar abertura para que o entrevistado pudesse discorrer subjetivamente sobre as questões

colocadas (Lüdke & André, 2004). Com esse procedimento, foi possível delinear um direcionamento da entrevista com a abertura necessária para que as narrativas ocorressem com naturalidade.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, apresento as narrativas de quatro estudantes da EJA, matriculados na EEDIEB "Professor Milton Marques Curvo", que atenderam aos critérios estipulados e optaram por contribuir com suas histórias de vida. São eles: Vencedora, de 53 anos, que se dedica às atividades do lar; Vitorioso, de 55 anos, que atualmente cuida de familiares enfermos; Resiliente, de 57 anos, que trabalha como doméstica; e Campeão, de 75 anos, que atualmente está aposentado.

Esta dissertação está estruturada em quatro seções. A primeira, que ora apresento, intitula-se **"O poder do encontro e o devir em mim"** e tem como objetivo apresentar os encontros que me constituíram como professora e pesquisadora, bem como as experiências que se efetuaram em meu corpo e me trouxeram até aqui, configurando o campo afetivo e ético a partir do qual esta pesquisa foi engendrada.

Na segunda seção, **"A escola pelo chão que piso, onde passaram as histórias que irei potencializar"**, desenvolvo uma reflexão sobre a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino, discuto a relevância social e acadêmica da pesquisa, delineio o cenário investigativo e apresento um esboço do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar na qual a pesquisa foi realizada.

A terceira seção, **"As inspirações metodológicas das análises e o percurso da pesquisa"**, é dedicada à explicitação dos caminhos metodológicos trilhados, ancorados em uma perspectiva pós-estruturalista, com enfoque nos processos de produção de sentidos a partir das narrativas dos sujeitos da pesquisa.

Por fim, a quarta seção, **"Cartografando o espaço-tempo e as práticas de vida de estudantes da EJA com idade a partir de 50 anos e sua relação com a escola"**, apresenta e analisa as narrativas de vida dos estudantes participantes, discutindo a escola como potência existencial e espaço de reinvenção de si. Nessa última parte, destaco também as contribuições de Paulo Freire para o campo da EJA e problematizo as relações de poder presentes no currículo destinado a essa modalidade de ensino.

2. A ESCOLA PELO CHÃO QUE PISO, ONDE PASSARAM AS HISTÓRIAS QUE IREI POTENZIALIZAR

Não importa onde você parou,
em que momento da vida você cansou,
o que importa é que sempre é possível e
necessário "Recomeçar".
Recomeçar é dar uma nova chance a si mesmo,
é renovar as esperanças na vida, e o mais importante:
acreditar em você de novo. (Carlos Drummond de Andrade).

Inicio esta seção tomada por certa empolgação, pois, entre idas e vindas, o desejo pela educação se manifesta nos rostos sorridentes que cruzo pelas ruas da cidade. O que é a vida, senão um contínuo recomeçar? A cada amanhecer, sob a luz do dia, renovam-se as possibilidades de recomeço. Nos encontros cotidianos — em dias ensolarados, em tardes chuvosas ou em noites frias — percebo sorrisos ao vento e olhos que brilham de esperança. Foi em um desses momentos que vi uma mulher a caminho da escola; a cada pedalada em sua bicicleta, o sonho da educação se tornava mais próximo de se concretizar.

Os encontros aconteciam naturalmente e, confesso, foram permeados de uma diversidade de sentidos, que me fizeram pensar sobre a importância dos olhares despretensiosos e a delicadeza ao analisar as miudezas dos acontecimentos, que são, na verdade, imanentes fontes de observação. Aqui, entendo os *acontecimentos* a partir de Deleuze, em uma concepção de que "ele [o acontecimento] é o que deve ser compreendido, o que deve ser querido, o que deve ser representado no que acontece" (Deleuze, 1974, p. 152).

Esta pesquisa percorre os movimentos, acontecimentos e encontros que reverberaram no modo de pensar a educação. Aprendi que a pesquisa não se inicia quando se vai para o campo de estudo[5], mas muito antes, quando as inquietações estremecem nossos pensamentos. E o que passaria despercebido aos olhos da grande maioria surge como detalhes riquíssimos nas nossas excitações.

Que belíssimo recomeço! E é exatamente isso: a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é o símbolo da perseverança. É o abrir de portas para aqueles que, um dia, as viram fechadas. Mesmo após anos longe da escola, a oportunidade de recomeçar se torna o anseio por uma vida melhor. A jornada da educação é uma viagem repleta de aprendizagens e conquistas.

[5] Fala proferida pelo Professor Doutor Alceu Zoia durante a aula da disciplina *Seminário de Pesquisa em Educação e Diversidade* no curso de Mestrado em Educação- PPGEdu.

Neste sentido, nossa jornada é pelos espaços escolares da EJA, pensando esse *espaço-tempo* como um ambiente capaz de propiciar a oportunidade de recomeçar. Problematizo a escola enquanto potência na vida dos alunos com mais de 50 anos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, na escola EEDIEB Professor Milton Marques Curvo. Assim, nesta seção em particular, discuto a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino no Brasil e apresento o cenário da pesquisa. Que "sejamos capazes de pensar" (2015, p. 142).

2.1 Narrativas cartográficas que compõem o escolar

Escola é
... o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegra, se conhece, se estima.
O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de "ilha cercada de gente por todos os lados"
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede, Indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se "amarrar nela"!
Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.
Paulo Freire

Potencializo, nesta dissertação, a escola, sem me deixar seduzir pelas críticas dadas a ela. Sempre há um novo olhar! Um olhar mais atento e perspicaz, novos olhares *afetos* e *perceptos*[6] (Deleuze, 1995). Na filosofia de Deleuze, as afecções encontram-se em uma ordem sensível, sendo uma "assinatura de um corpo sobre o outro. As afecções são signos ou vestígios

[6] Afectos e perceptos são cconceitos desenvolvidos por Gilles Deleuze, discutidos nas obras O que é Filosofia? (1992) e Mil Platôs (1995), escritas juntamente com Félix Guattari, bem como em Espinosa: Filosofia Prática (2002) e Proust e os signos (1987).

que um corpo deixa sobre o outro nos encontros" (Deleuze, 1997, p. 156). Assim, a subseção foi pensada a partir dos meus encontros com a educação, que me constituíram como professora e pesquisadora, colocando-me como protagonista nas narrativas que teci.

A escola é um lugar de oportunidades, e estas são as forças que movem os moinhos da esperança e da persistência. Na alvorada, ao toque do despertador, ao canto dos pássaros, ao nascer do dia, com os raios de sol entrando pelas frestas da janela, passa a existir um caminhar trilhado por novas possibilidades. À medida que os ponteiros se movem, as horas, os minutos e os segundos se passam... É chegado o momento de caminhar para a escola. Pelas ruas da cidade, seja de bicicleta, motocicleta, carro, ou em passos lentos, encarando o brilho do sol, todos caminham rumo ao escolar.

O ponteiro marca 12h, iniciando-se, então, o período vespertino. Tudo já se move para o início da aula. Segue-se a caminho da escola com um olhar esperançoso e o pensamento voando pelo universo do conhecimento. Os ponteiros avançam continuamente, o sol se põe e chega o anoitecer. Corpos cansados, exaustos após um dia tumultuado e repleto de trabalho e afazeres, seguem rumo à escola. Mães, esposas, filhas (os), pais, maridos enfrentam o cansaço, mesmo que seus corpos desejassem o conforto do seu lar, um sofá quentinho, aconchegante, e uma televisão repleta de atrações.

O caminhar nem sempre é calmo e sereno; em alguns casos, é marcado por opressão, violência, tristeza, dor, angústia, incerteza, fome e muita luta. Infância marcada pela exploração e pelo descaso, de forma abusiva e desumana, com anos de trabalho análogo à escravidão, que roubavam os brilhos dos olhos e a doçura de ser criança. É não ter o que comer, sendo obrigada a se alimentar de carne de macaco para se manter em pé e enfrentar as adversidades da vida, mesmo quando as forças se esvaem. É ter que sair escondida de casa porque o "companheiro" não permite; é suportar violências físicas e psicológicas; é viver um turbilhão de situações que entristecem e enfraquecem. Muitas (os) persistem (os), mas muitas (os) desistem e abandonam a escola. No entanto, aqueles (as) que persistem se movem pela oportunidade que lhes é concedida[7].

São muitas as realidades dos alunos da EJA, inseridos nos mais diferentes contextos e situações: controle da liberdade, os impactos emocionais causados pelas violências, traumas, dificuldades financeiras que interrompem o desenvolvimento educacional, perpetuando ciclos

[7] Parágrafo escrito a partir das narrativas dos estudantes da EEDIEB Professor Milton Marques Curvo, durante as aulas da disciplina de História, no ano de 2022, período em que era professora na referida escola. (Anotações cartográficas da autora).

de desigualdade e exclusão. Pensar a educação não se limita ao que é observável, mas abrange também aquilo que nossos olhos não contemplam, mas que podemos sentir, ouvir e problematizar. É necessário estar na escola cotidianamente para conhecer suas dores e delícias (Maldonado, 2017).

As narrativas tecidas nesta subseção fazem parte das vivências, dos acontecimentos e dos encontros que me constituíram até aqui e que me levaram a problematizar a educação de jovens e adultos. Acredito que encontros potentes podem suscitar efeitos significativos. Assim, destaco um relato que atravessou meus pensamentos e considero como uma das principais inspirações para trilhar pelo campo da educação.

Trago a seguinte narrativa: "*Meu sonho sempre foi fazer uma faculdade! Se meu pai tivesse me deixado estudar, minha vida seria diferente"*. Essas palavras refletem a história de alguém que sempre almejou estudar, mas que teve seus sonhos aniquilados por valores culturais.

> Morávamos em um sítio na cidade de Colíder-MT e, devido à ausência de uma escola próxima, entrei tardiamente na escola. Os dias, meses e anos passaram, e, em um determinado momento, nos mudamos para um vilarejo chamado Café Norte-MT, onde finalmente comecei a estudar. Era meu primeiro ano na escola e eu já tinha 8 anos de idade. Iniciei meus estudos com grande emoção, mas mal sabia que isso duraria tão pouco. Quando estava na 4ª série, meu pai me tirou da escola, dizendo que escola não era lugar para mulheres. Meu coração se entristeceu profundamente, pois meu sonho era fazer uma faculdade. Mantive a esperança viva dentro do meu coração de que, um dia, poderia terminar meus estudos. Os anos se passaram, eu me casei, logo veio a primeira filha e, em menos de dois anos, a segunda filha. Passei a me dedicar às minhas filhas e ao trabalho. As vezes não temos escolhas, não é? O tempo foi passando e, após 10 anos, chegou o momento em que pude voltar para a escola (EJA). Ah, eu estava tão animada, meu coração transbordava de alegria. Finalmente, era o momento de concluir meus estudos. Pois bem, esses eram meus planos, mas tive que interrompê-los, pois descobri uma gestação que não me permitia estudar. Assim, precisei interromper meus estudos novamente, e infelizmente, não consegui concluir. Continuei a me dedicar à minha família e ao trabalho, que consumiu minha infância desde os 7 anos de idade. Percebi que, mesmo com um esposo presente que contribuía comigo, o meu trabalho não me permitia estudar. Passei, então, a semear o sonho da educação nas minhas filhas: uma tornou-se contadora, outra se formou em Gestão Pública e foi aprovada no concurso da Polícia Militar do estado de Mato Grosso, e a terceira, autora desta pesquisa, é professora efetiva do município de Cáceres, sendo a primeira graduada, a primeira servidora pública e a primeira Mestra da família (Anotações da autora).

A narrativa acima afetou o meu corpo e representa traços de afecções de alegria e tristeza, que "se encadeiam, portanto, umas nas outras e preenchem nosso poder de ser afetado [...]" (Deleuze, 2017, p. 166). Mas quem disse que todos os encontros precisam ser felizes?

Foi o mundo afetando o meu corpo, pois as afecções ocorrem a partir dos afetos, sejam eles felizes ou tristes.

> Na existência, devemos conquistar aquilo que pertence à nossa essência. Justamente, só podemos formar noções comuns, mesmo as mais gerais, se encontrarmos um ponto de partida nas paixões alegres que aumentam primeiramente nossa potência de agir (Deleuze, 2017, p.214).

Estes são encontros potentes e concebo esta narrativa como efeito do devir em mim, que me fez, desde a infância, sonhar em ser professora. Todos os encontros, acontecimentos e experiências me trouxeram até aqui.

Portanto, esta dissertação é, então, lugar de enunciação: "Existem histórias que nós não sabemos que funcionaram, porque ninguém se interessou em contar antes" (Angelou, 2018, p. 13). Busco cartografar os espaços, as vivências, os acontecimentos e os elementos do escolar, unindo uma leitura na qual potencializo e teço elogios à escola, realizando o exercício de "mostrar o que ela é, de mostrar as virtudes da escola" (Larrosa, 2017, p. 15).

2.2 Historiografia e trajetória da Educação de Jovens e Adultos

Nesta subseção, dedico-me a buscar os rastros legais que garantiram aos jovens e adultos o direito à Educação. É com a conquista desses direitos que a deferência aos estudantes maiores se torna possível. Assim, o objetivo, nesta subseção, é realizar um exercício arqueológico[8] (Foucault, 2008), buscando a emergência e a proveniência do conceito de EJA, bem como analisar o direito à educação contido na legislação nacional, que visa garantir o acesso a essa modalidade de ensino.

Parto, então, de uma concepção de que a arqueologia procura definir:

> [...] os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como *documento*, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém à parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de *monumento.* Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um "outro discurso" mais oculto (Foucault, 2008, p. 157).

[8] Segundo Maldonado (2001, p. 36), "a década de sessenta marcou decisivamente a fase arqueológica das pesquisas desenvolvidas por Foucault. No período compreendido entre 1961 e 1969, o autor se dedica a entender como determinados textos chegaram a ser o que são, fazendo emergir as condições que possibilitaram o surgimento dos saberes".

Nesta pesquisa, o estudo arqueológico trata da historiografia produzida sobre a Educação de Jovens e Adultos, compreendido como o "procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados" (Veiga-Neto, 2014, p. 45). Busco, aqui, escavar essas camadas, fruto de condições históricas que fizeram emergir o conceito de Educação de Jovens e Adultos como prática e discurso.

No Brasil, a educação de adultos teve início no período colonial, quando os religiosos desenvolveram a educação missionária, também conhecida como catequização. Essa prática objetivava propagar a fé católica, associada a ações educativas.

> A ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova. Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 108-109).

Martins & Agliardi (2013), por sua vez, destacam:

> O ensino dos jesuítas tinha como fim não apenas a transmissão de conhecimentos científicos, escolares, mas a propagação da fé cristã. A história da educação de jovens e adultos no Brasil, no período colonial, se deu de forma assistemática, nesta época não se constatou iniciativas governamentais significativas (Martins; Agliardi, 2013, p. 02)

No entanto, no século XVIII, com a expulsão dos jesuítas (Companhia de Jesus) pelo Marquês de Pombal[9], após a chegada da família real, a educação de adultos deixa de servir aos interesses da Igreja e passa a ficar às margens do império (Strelhow, 2010). Então, para cumprir as necessidades do Estado, surge a escolarização de adultos, visando à formação para atender aos desejos do Estado. Durante o período Imperial, ocorreram ações educativas, mas "pouco ou quase nada foi realizado oficialmente, devido principalmente à concepção de cidadania, considerada apenas como direito das elites econômicas" (Costa, 2008, p. 32).

Neste sentido, Moura diz que:

> A preocupação com a educação volta-se para a criação de cursos superiores a fim de atender os interesses da monarquia, por outro lado não havia interesse, por parte da elite na expansão da escolarização básica para o conjunto da população tendo em vista

[9] Sebastião José de Carvalho e Melo – o Marquês de Pombal, foi secretário de Estado de Portugal entre 1750 e 1777, durante o período do reinado de D. José I – Era Pombalina. Pombal expulsou os jesuítas de Portugal e do Brasil em 1759.

> que a economia tinha como referencial o modelo de produção agrária (Moura, 2003, p. 27).

No ano de 1881, seguindo o Decreto nº 3.029, implementou-se no Brasil o título de eleitor, excluindo do campo político os analfabetos (Paiva, 1973). Já em 1910, surgem as chamadas "ligas contra o analfabetismo", que tinham como objetivo a redução do analfabetismo e a luta pelo direito ao voto para os analfabetos. As discussões em torno da educação e do analfabetismo intensificaram-se a partir da década de 1920. As reformas educacionais desse período "tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral" (Paiva, 1973, p. 168).

Na década de 1930, ocorre a Revolução de 1930, um movimento nacional liderado por Getúlio Vargas. Esse momento histórico marcou o combate às oligarquias no Brasil e desencadeou transformações políticas e econômicas. Com o avanço do processo de industrialização, surgiu a necessidade de mão de obra qualificada e alfabetizada para atuar nas fábricas, e, nesse cenário, a educação de adultos começou a ganhar espaço no campo educacional.

Em 1934, a Constituição passou a regulamentar o dever do Estado, reconhecendo sua responsabilidade em oferecer "ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos" (Brasil, 1934). A partir da década de 1940, diversas campanhas foram implementadas com o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil. Dentre elas, podemos citar:

- 1947-1963- Campanha de Educação de Adultos;
- - I Congresso Nacional de Educação de Adultos;
- 1949- Seminário Interamericano de Educação de Adultos;
- 1952-1963- Campanha Nacional de Educação Rural.

No início dos anos 60, emerge a "Educação Popular", que apresentou um novo modelo de pensar a forma pedagógica da educação de adultos, tendo como grande precursor Paulo Freire. Conforme Costa, a perspectiva freireana sobre a EJA:

> Partindo do princípio de que o educando é sujeito de sua aprendizagem, o ideal Freiriano propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura. Dessa forma, o processo educativo deveria contribuir para a transformação da realidade social. Os ideais pedagógicos tinham um forte componente ético, implicando um profundo comprometimento do educador com os educandos (Costa, 2008, p. 33).

No ano de 1960, foi desenvolvido o Movimento de Cultura Popular (MCP), buscando uma educação através dos movimentos culturais, e com isso a emancipação da população. De acordo com Coelho,

> O Movimento de Cultura Popular nasceu da miséria do povo do Recife. De suas paisagens mutiladas. De seus mangues cobertos de mocambos. Da lama, dos morros e alagados, onde crescem o analfabetismo, o desemprego, a doença e a fome. Suas raízes mergulham nas feridas da cidade degradada. Fincam-se nas terras áridas do Nordeste. Refletem o seu drama, como "síntese dramatizada da estrutura social inteira". Do mundo em que vivemos, em pleno século 20, com mais de um bilhão de homens, mulheres e crianças incapazes sequer de ler, escrever e contar. O Movimento de Cultura Popular representa, assim, uma resposta. Resposta que dinamiza sob a forma de um movimento. Que inicia, no Nordeste, uma experiência nova de Universidade Popular (Coelho, 1962, p. 35).

Em 1963, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) desenvolveu programas de alfabetização orientados por Paulo Freire, mas após a ditadura militar passaram a sofrer represálias, finalizando suas atividades após 1964.

> O golpe Militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura popular foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados. O "programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes presos e os materiais apreendidos" (Haddadi, Di Pierro,2000, p, 06).

De acordo com Lopes e Melo (2020), "em 1967, o governo assume o controle dos programas de Alfabetização de Adultos, tornando-os assistencialistas e conservadores. Nesse período, é fundado o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização)" (Melo e Lopes, p.135). No ano de 1985, funda-se a Fundação Educar para substituir o MOBRAL. E com a LDBEN 9394/96 ocorre a mudança da nomenclatura de Ensino Supletivo para EJA (Melo e Lopes, 2020).

2.2.1 Um caminhar: Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino

Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos (as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial.
(Arroyo, 2007, p.35).

Nesta dissertação, damos atenção especial à Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade que contempla sujeitos de diferentes faixas etárias — jovens, adultos e idosos — e que exerce um papel fundamental no cenário educacional brasileiro. A EJA busca contribuir para a superação do analfabetismo, promover o acesso à educação e possibilitar o retorno aos estudos interrompidos por diversas razões ao longo da vida.

Além do aspecto formativo, essa modalidade visa à prática da cidadania, proporcionando condições para que os sujeitos possam lidar com as demandas cotidianas de forma mais autônoma e consciente. A leitura de documentos, manuais, bulas de remédios, etiquetas de preços no supermercado, placas de sinalização e o manuseio adequado do dinheiro em situações de compra são exemplos de práticas que, embora pareçam simples, representam ações concretas de emancipação e valorização social. Ao favorecer o protagonismo dos sujeitos, a EJA contribui para sua participação ativa na vida social, política e cultural da comunidade.

Como afirma Arroyo, "(...) A educação de jovens e adultos sempre esteve vinculada aos movimentos emancipatórios" (Arroyo, 2006, p. 28). O objetivo nesta subseção é realizar um aprofundamento no conceito de EJA, bem como nas análises do direito à educação contido na legislação nacional, que visa garantir o acesso a essa modalidade de ensino.

Mas como podemos definir a EJA?

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada a pessoas que não tiveram acesso à educação na idade apropriada ou que, por diversos motivos, interromperam sua trajetória escolar sem concluir a educação básica. A EJA é composta por estudantes com especificidades diversas e com diferentes objetivos em relação à escolarização.

As matrículas nessa modalidade podem ser realizadas a partir dos 15 anos de idade para o ensino fundamental e a partir dos 18 anos para o ensino médio. A EJA acolhe um público heterogêneo, com distintas origens sociais e faixas etárias, além de diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB, 2013) dizem que a EJA tem sido considerada como instância em que o Brasil procura saldar uma dívida social que tem para com o/a cidadão/ã que não estudou na idade própria. Destina-se, portanto, aos que se situam na faixa etária superior à considerada apropriada ao nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

> É um processo de aprendizagem que busca reparar as falhas do sistema educacional brasileiro, aos indivíduos que foram excluídos dos processos educacionais em seu

> tempo certo, trazendo consigo grandes situações sociais e governamentais que precisam se interagir para alcançar seu objetivo, que é igualar o iletrado ao letrado, buscando inseri-lo na sociedade de forma mais completa possível (França; et al, 2010, p. 04).

A carência escolar de jovens e adultos que ultrapassaram essa idade tem graus variáveis, desde a total falta de alfabetização, passando pelo analfabetismo funcional, até a não conclusão das etapas do ensino fundamental e do médio. Essa defasagem educacional mantém e reforça a exclusão social, privando largas parcelas da população do direito de participar dos bens culturais, de integrar-se na vida produtiva e de exercer sua cidadania. Esse resgate não pode ser tratado emergencialmente, mas, sim, de forma sistemática e continuada, uma vez que jovens e adultos continuam alimentando o contingente com defasagem escolar, seja por não ingressarem na escola, seja por dela se evadirem por múltiplas razões.

De acordo com o Parecer CNE/CEB n° 11/2000[10], "a EJA representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela [...] (Brasil, 2000, p. 5). O documento apresenta três funções da EJA:

> A função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento (Brasil,2000, p. 7).

> A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (Brasil, 2000, p. 8)

> Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda avida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (Brasil, 2000, p. 11).

[10] O parecer CNE/CEB n° 11/2000 é um documento elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Com base no ideário liberal promovido pela UNESCO, o parecer elaborou Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

As Diretrizes Curriculares determinam que a EJA desempenhe três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora está relacionada ao reconhecimento e à restauração do direito negado, tanto de uma escola de qualidade, como do direito à igualdade. A função equalizadora é a efetivação dos direitos, possibilitando a reentrada no sistema de ensino. E, por fim, a função qualificadora que apresenta como sentido a educação permanente.

2.3 A EJA como objeto de investigação: relevância da pesquisa

Este tópico talvez não fosse tão necessário, uma vez que, ao longo da leitura, o texto por si só demonstra as contribuições da pesquisa. Entretanto, visando deixar o mais claro possível e demonstrar a real importância da pesquisa para o campo científico, acadêmico e para a comunidade escolar pesquisada, descrevo aqui um esboço que justifica a necessidade da temática pesquisa.

2.3.1 O problema do analfabetismo no Brasil

Atento-me à seguinte pergunta: Qual a relevância desta pesquisa? Em primeiro lugar, posso mencionar o problema do analfabetismo no Brasil, que vem desde a época colonial e perdura até os dias atuais. Mesmo com os programas e campanhas desenvolvidos pelos governos, não foi o bastante para pôr fim ao analfabetismo.

> A situação atual demonstra que o Brasil ainda não conseguiu garantir, na prática, a educação à todas as pessoas, como garante a constituição. Milhões de pessoas espalhadas por este imenso país, ainda não foram alcançadas por um dos direitos básicos de toda pessoa que é a educação (Strelhow, 2010, p.02).

Penso que a historiografia sobre a educação de adultos já demonstra que o Brasil não garantiu o que se buscava desde 1968, que é a erradicação do analfabetismo.

Shiroma e Lima Filho (2011) afirmam que,

> [...] historicamente, em nosso país, as políticas educacionais não favoreceram que alunos das classes trabalhadoras realizassem um percurso educacional capaz de garantir o direito à conclusão da educação básica com formação integral. Ao contrário, a história de nossa formação social traz as marcas do passado colonial e escravocrata, da configuração de um capitalismo tardio e subalterno, de uma burguesia aferrada à prática de ações patrimonialistas sobre o Estado, privatizando o público a serviço dos interesses das elites políticas e econômicas. Assim, ao longo dos anos, a desigualdade e a exclusão social foram se ampliando no Brasil, resultando daí grande contingente

> da população que vive em situação de pobreza, que não concluiu a trajetória escolar e nem possui formação profissional qualificada (Shiroma; Lima Filho, 2011, p. 727-728).

A história da educação no Brasil perpassa pelo favorecimento da classe dominante em relação ao restante da população (Souza, 2018). Mesmo após a legalização do direito à educação, o país conta com elevados números de pessoas analfabetas. É latente que existem muitas desigualdades no país, fato que interfere diretamente na vida da população. Os alunos da EJA, na sua maioria, não tiveram a oportunidade de estudar devido a questões sociais e econômicas que implicaram diretamente no abandono da escola.

De acordo com Gadotti & Ramão,

> Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. Para definir a especificidade de EJA, a escola não pode esquecer que o jovem e adulto analfabeto é fundamentalmente um trabalhador – às vezes em condição de subemprego ou mesmo desemprego (Gadotti; Romão, 2008, p. 31).

Nesta perspectiva, podemos compreender que os espaços escolares da EJA são marcados por um público, em sua grande maioria, composto por trabalhadores que buscam melhores condições de vida. São alunos com históricos marcados por abandonos escolares. Vejamos os dados sobre o analfabetismo - 2023. Observem o gráfico abaixo[11]:

Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo, por grupos de idade, segundo as grandes regiões (%)

Grandes Regiões	Taxa de analfabetismo (%)											
	15 anos ou mais						60 anos ou mais					
	2016	2019	2022	2023	Variação 2022/2023	Variação 2016/2023	2016	2019	2022	2023	Variação 2022/2023	Variação 2016/2023
Brasil	**6,7**	**6,1**	**5,6**	**5,4**	↓	↓	**20,5**	**18,1**	**16,0**	**15,4**	↓	↓
Norte	7,9	7,0	6,4	6,4	→	↓	30,0	25,5	23,5	22,0	→	↓
Nordeste	13,9	12,9	11,7	11,2	↓	↓	39,9	37,4	32,5	31,4	→	↓
Sudeste	3,5	3,0	2,9	2,9	→	↓	11,8	9,7	8,8	8,5	→	↓
Sul	3,3	3,0	3,0	2,8	→	↓	11,5	9,6	9,3	8,8	→	↓
Centro-Oeste	5,2	4,4	4,0	3,7	→	↓	21,3	16,7	14,9	13,6	→	↓

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por amostra de Domicilio Contínua 2016/2023.

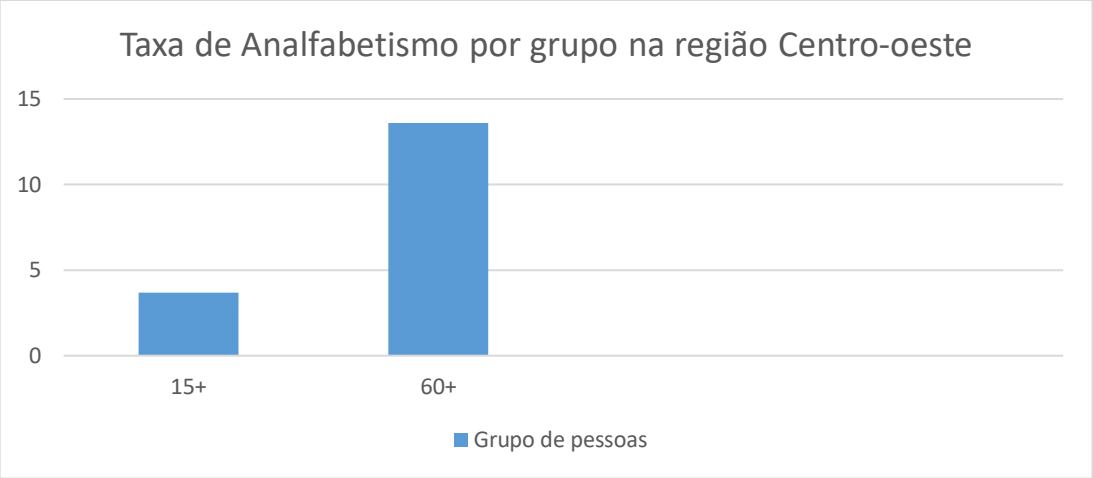
[11] Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua de 2016/ 2023.

No gráfico1 é possível perceber a taxa de analfabetismo[12], por grupos de pessoas com 15 anos ou mais e de 60 anos ou mais. Na região Centro-oeste temos:

- 3,7% com 15 anos ou mais;
- 13,6 % com 60 anos ou mais,

Os dados da região mencionada fazem referência a região onde a pesquisa foi desenvolvida, demostrando ainda mais a relevância desta pesquisa.

Gráfico 2 – Taxa de analfabetismo, por grupos de idade da região Centro-oeste



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do IBGE (2016/ 2023), 2025.

Os dados apresentados no gráfico "Taxa de Analfabetismo por grupo na região Centro-oeste" evidenciam uma significativa disparidade entre os grupos etários. Enquanto a taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais é relativamente baixa, observa-se um expressivo aumento entre aqueles com 60 anos ou mais, cuja taxa se aproxima de 14%. Esses números reforçam a importância da Educação de Jovens e Adultos como política pública voltada à reparação histórica de direitos educacionais negados a uma parcela significativa da população. No contexto da presente pesquisa, que se debruça sobre as vivências escolares de estudantes com 50 anos ou mais, os dados estatísticos dialogam diretamente com as narrativas colhidas, mostrando que o analfabetismo entre os mais velhos ainda é uma realidade a ser enfrentada. Assim, a EJA se configura como espaço de potência, inclusão e transformação social, especialmente para aqueles que, mesmo diante de tantos desafios, persistem no desejo de aprender e de participar plenamente da vida cidadã.

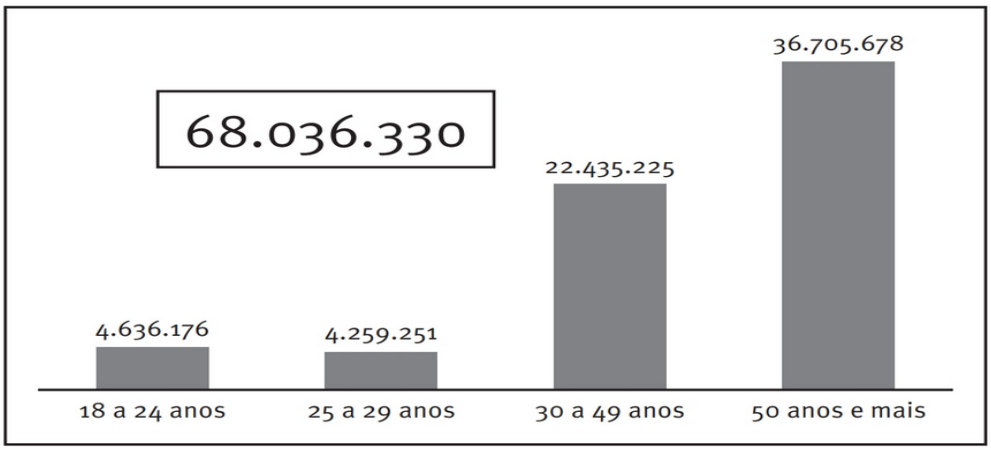
[12] Os dados obtidos através do questionário básico do Censo Demográfico de 2022, realizado pelo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) , considerando alfabetizado "aquele que sabe ler e escrever um bilhete simples.

Vejamos agora os dados sobre o analfabetismo de 2024.

Segundo Catelli (2024, p. 13), a EJA “trata-se de uma modalidade de educação básica para pessoas que, por inúmeras razões, abandonaram a educação básica na infância ou na adolescência e tiveram sonegado o direito à educação previsto na Constituição brasileira”. Segundo Catelli (2024), no ano de 2023, as pesquisas mostraram que “apenas 30,5% da população com 25 anos ou mais tinha concluído o ensino médio, sendo que 34,5% tinham o ensino fundamental incompleto ou completo”. (Catelli, 2024, p. 12).

No Gráfico 3, é possível ver a quantidade de pessoas com 18 anos ou mais de idade que não frequentam a escola.

Gráfico 3 – População com mais de 18 anos que não concluíram a educação básica e não frequentam a escola



Fonte: Catelli, (2024).

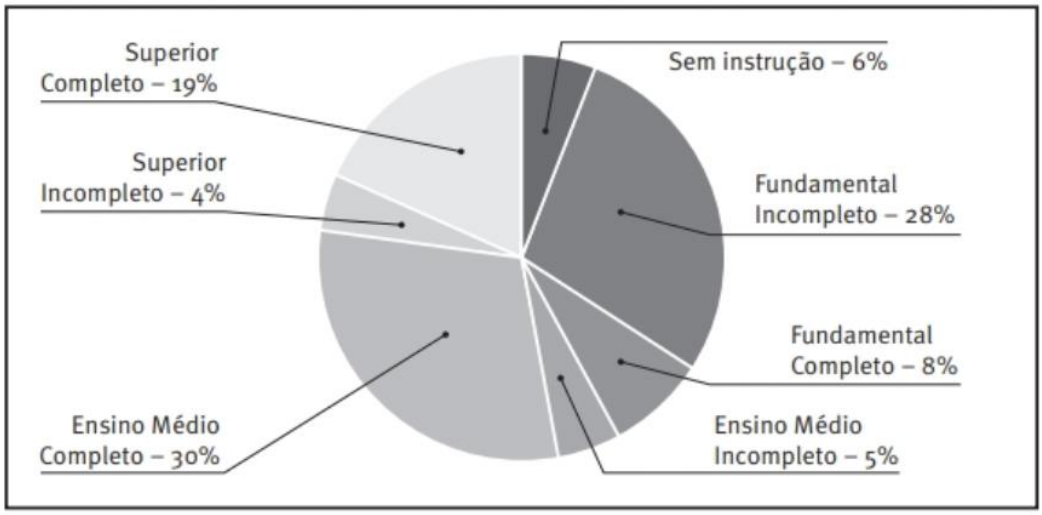
De acordo com Catelli (2024), foi nos anos 90 que o Brasil alcançou a universalização do acesso de crianças ao ensino fundamental. Nesse período, era uma pequena parcela da sociedade que conseguia concluir o ensino médio, e raros os que conseguiam acesso à universidade. O “preconceito social imperou na história política da educação brasileira” (Veiga, 2017, p. 160). Isso se deu pelo fato de que a educação brasileira foi marcada pela influência direta dos campos políticos e econômicos, que marginalizam as classes sociais menos favorecidas.

> A marginalização educacional foi uma constante em nossa história; os grupos menos favorecidos economicamente, em todas as épocas, receberam uma educação diferenciada, oscilando do abandono à própria sorte, à preparação para o trabalho, sem perspectivas para continuar os estudos no ensino superior (Francisco Filho, 2013, p.100).

O trecho destaca, de forma contundente, as profundas desigualdades estruturais que historicamente moldaram a educação brasileira. A partir das referências a Catelli (2024), Veiga

(2017) e Francisco Filho (2013), evidencia-se que o acesso à educação, sobretudo à educação básica e superior, sempre foi atravessado por marcadores sociais de classe. A universalização do ensino fundamental apenas nos anos 1990 demonstra o atraso histórico em garantir direitos educacionais básicos, e o reduzido acesso ao ensino médio e à universidade nesse período reforça a seletividade do sistema educacional. O predomínio do preconceito social nas políticas educacionais, conforme apontado por Veiga, ilustra como o currículo e as oportunidades escolares foram historicamente destinados a consolidar privilégios e a excluir sujeitos das camadas populares. Francisco Filho reforça essa tese ao demonstrar que, em diferentes contextos, a educação oferecida às classes menos favorecidas era voltada a um projeto de conformação e subordinação, mais do que de emancipação. Tal diagnóstico reforça a urgência de políticas públicas voltadas à justiça social e à democratização real da educação no Brasil.

Gráfico 4 – Nível de instrução dos brasileiros maiores de 25 anos



Fonte: Catelli, (2024).

É sabido que esses números são reflexos do processo histórico e econômico decorrente das questões sociais que impactam diretamente na educação.

Neste sentido, Gadotti afirma que:

> Antes de mais nada é preciso reconhecer que as nossas altas taxas de analfabetismo são decorrentes da nossa pobreza. O analfabetismo representa a negação de um direito fundamental, decorrente de um conjunto de problemas sociais: falta de moradia, alimentação, transporte, escola, saúde, emprego... Isso significa que, quando as políticas sociais vão bem, quando há emprego, escola, moradia, transporte, saúde, alimentação… não há analfabetismo. Quando tudo isso vai bem, a educação vai bem. Isso significa ainda que o problema do analfabetismo não será totalmente resolvido apenas por meio de programas educacionais. Eles precisam vir acompanhados de outras políticas sociais (Gadotti, 2018, p. 11).

A partir disso, faz-se necessário pensar a educação de jovens e adultos como *espaço-tempo* capaz de proporcionar às pessoas que não tiveram acesso à educação, garantindo-lhes os direitos que são fundamentais à dignidade da pessoa humana. É necessário pensar a escola como lugar de transformações, e para isso, precisamos mostrar que a escola é potência na vida desses estudantes.

Portanto, esta pesquisa se justifica pela sua extrema relevância para o campo educacional, haja vista que o Brasil enfrenta a luta contra o analfabetismo. Como ressaltado por Arroyo, "[...] muito tem sido feito na tentativa de inserir o EJA nas agendas públicas, com ações voltadas para o combate ao analfabetismo ou à precariedade e inserção inicial no ensino fundamental, e mais recente no ensino médio" (Arroyo, 2007, p. 20).

2.3.2 O currículo como dispositivo de relações de poder

Outra questão que justifica a importância desta pesquisa é pensar o currículo como dispositivo de relações de poder. Nas palavras de Veiga-Neto (1995, p. 50), o currículo "pode ser compreendido como um dos poderosos dispositivos pelos quais a escola procede à objetivação e subjetivação". Neste sentido, é preciso problematizar: como o currículo vem sendo constituído? O que ensinar? O que se espera que os estudantes desse currículo venham a se tornar?

Tomaz Tadeu da Silva (1999) enfatiza que o currículo não é apenas uma seleção neutra de conhecimentos socialmente válidos, mas um terreno de disputas onde se definem quais saberes merecem ser ensinados e quais sujeitos devem ser produzidos pela escola. Para ele, o currículo deve ser entendido como uma construção social e histórica, profundamente imbricada em relações de poder que legitimam determinados discursos e silenciam outros. Essa concepção está em consonância com a perspectiva pós-estruturalista, que vê o currículo como uma prática discursiva — isto é, como um conjunto de discursos que operam na constituição de sujeitos, saberes e verdades.

Sob esse enfoque, o currículo não apenas transmite conteúdos, mas produz modos de ser, pensar e agir. Como apontam os estudos de Veiga-Neto (2001), inspirados em Foucault, o currículo deve ser entendido como parte de uma rede de dispositivos que regulam e governam as condutas, produzindo efeitos de normalização e exclusão. Assim, o currículo também exerce uma função de vigilância e controle, ao mesmo tempo em que oferece possibilidades de resistência e reinvenção.

É notório que a modalidade EJA tem suas especificidades e se diferencia das demais modalidades de ensino. Portanto, é fundamental desenvolver um ambiente pedagógico que atenda às necessidades desse público. Neste sentido, o currículo é extremamente importante para a formação desses alunos, para que possam concluir seus estudos e seguir seus objetivos. Todavia, mais do que adaptar conteúdos, é necessário problematizar quais sujeitos estão sendo constituídos nas práticas curriculares da EJA e quais saberes estão sendo legitimados ou descartados.

A EJA é uma modalidade de ensino marcada por uma latente diversidade e que possui suas especificidades. Compreender a forma de atender à diversidade dos sujeitos da EJA é extremamente necessário para a garantia do direito à educação, bem como para a redução das taxas de analfabetismo, já que o analfabetismo é um problema social. Desse modo, é imprescindível olhar atentamente para o contexto de aprendizagem desses alunos, pois não se trata de qualquer aluno. Para Arroyo, "não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rostos, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia" (Arroyo, 2006, p. 22).

Sob essa perspectiva, o currículo na EJA deve deixar de ser um mero roteiro de conteúdos normatizados e se tornar um campo aberto ao encontro com os saberes da experiência, com os desejos de formação e com os projetos de vida desses sujeitos plurais. Reconhecer o currículo como um dispositivo de poder é também assumir a responsabilidade de disputá-lo, tensionando suas lógicas normalizadoras e propondo práticas mais emancipadoras e abertas à multiplicidade.

2.3.3 A importância da pesquisa pelo vínculo social

A presente pesquisa também é significativa pelo vínculo social, pois dá visibilidade à trajetória de estudantes cujos estudos foram interrompidos, impedindo a não conclusão da educação básica. Demonstro a importância dessa modalidade de ensino para pessoas que, por diversas razões, não puderam vivenciar essa etapa da educação. Além disso, evidencia o enfrentamento das lutas contra as políticas de exclusão e os desafios da escolarização de um grupo que foi historicamente excluído da sociedade

De acordo com Freire:

> A educação libertadora [...] é a que se propõe, como prática social, a contribuir para a libertação das classes dominadas. Por isso mesmo, é uma educação política, tão política quanto a que, servindo às classes dominantes, se proclama, contudo, neutra. Daí que uma tal educação não possa ser posta em prática, em termos sistemáticos, antes da transformação revolucionária da sociedade (Freire, 2003).

A educação, sendo um direito garantido ao povo brasileiro, é o ato que possibilita ao cidadão exercer a sua cidadania. No momento em que esses estudantes adentram os espaços escolares, já estão realizando o exercício da cidadania. Portanto, a educação é, de fato, fundamental para o pleno exercício da cidadania.

Nos últimos anos, vivenciamos ameaças ao fechamento dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs). Em Cáceres-MT, não foi diferente: em 2020, a escola "Professor Milton Marques Curvo" enfrentou uma ameaça de fechamento, embora fosse a única unidade escolar que oferece a educação de jovens e adultos. Professores, alunos, sindicalistas e a comunidade escolar da então CEJA "Professor Milton Marques Curvo" realizaram manifestações contra o fechamento da instituição de ensino, em um ato contra a decisão do governo do estado de Mato Grosso. A imagem abaixo se refere a um convite de divulgação para a manifestação.

Imagem 1 – Convide de Manifestação pelo não fechamento do CEJA



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

As manifestações mobilizaram os outros CEJAs de Mato Grosso, uma vez que a política de exclusão não se restringia apenas à cidade de Cáceres. Após várias discussões e manifestações, o governo do estado optou por transformar o CEJA em Escolas de Desenvolvimento Integral (EEDIEB). Assim, após uma década da sua criação, no ano de 2020, o CEJA "Professor Milton Marques Curvo" foi extinto. No ano seguinte, a partir do Decreto nº

792 de 18 de janeiro de 2021, artigo 1º, criou-se a Escola de Desenvolvimento Integral da Educação Básica (EEDIEB) – Prof. Milton Marques Curvo, passando a ofertar o ensino regular, permanecendo com a modalidade da EJA, e continuando a atender o sistema prisional e o sistema socioeducativo.

Portanto, o estudo apresenta relevância para o vínculo social, pois contribui para reforçar a importância da EJA na sociedade, destacando a escola como potência e um espaço de possibilidade para esses estudantes ampliarem suas oportunidades de vida, em direção a uma sociedade mais equitativa e democrática.

2.4 O cenário da pesquisa: A Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica Professor Milton Marques - EEDIEB: como *lócus* de pesquisa

Fotografia 1 – CES-1994



Fonte: Acervo da escola.

Fotografia 2 – CEJA-2012



Fonte: Acervo da escola.

Fotografia 3 – EEDIEB-2024



Fonte: Arquivo da pesquisadora, junho/2024.

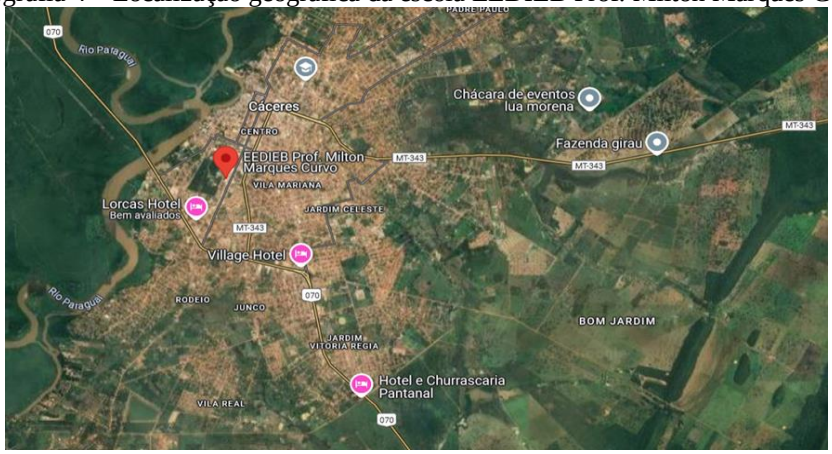
Nesta subseção, apresento o cenário da pesquisa e algumas características físicas e pedagógicas que compõem o escolar. Baseada nos autores do livro *Em defesa da escola*: *uma questão pública*, busco demonstrar o que faz a escola ser uma escola. O cenário da pesquisa é a Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica Professor Milton Marques Curvo - EEDIEB, localizada na cidade de Cáceres - MT, conhecida carinhosamente como "Princesinha do Paraguai". Apresento, em forma de poesia, um registro de Natalino Ferreira Mendes (1993, p.16) sobre o surgimento de Cáceres:

Encantada com a visão
das terras que se espraiam
desde o rio
até a Serrania Azul
do lado que o sol nasce,
à praia abicou
no ponto em que o Paraguai
graciosa curva descreve
antes de procurar o sul.
[...]
Em êxtase ficou
voltada para o poente...
Alguns naturais acorreram
e, plantando suas choças
de folhas de palmeira,
fizeram-lhe a corte.

Assim nasceu Cáceres,
a princesa do alto Paraguai.

A Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica Professor Milton Marques - EEDIEB está localizada na rua Bolívia, n° 20, zona militar, na cidade de Cáceres, Mato Grosso, conforme ilustrado pela imagem abaixo.

Fotografia 4 – Localização geográfica da escola EEDIEB Prof. Milton Marques Curvo



Fonte: Google Maps, setembro/2024.

Neste trabalho, esforço-me no sentido de apresentar a trajetória da EEDIEB Professor Milton Marques Curvo, que emergiu em 1981 e, ao longo do tempo, acompanhou as campanhas governamentais sobre a Educação de Jovens e Adultos, tomando novos contornos, como pode ser observada na linha do tempo abaixo.

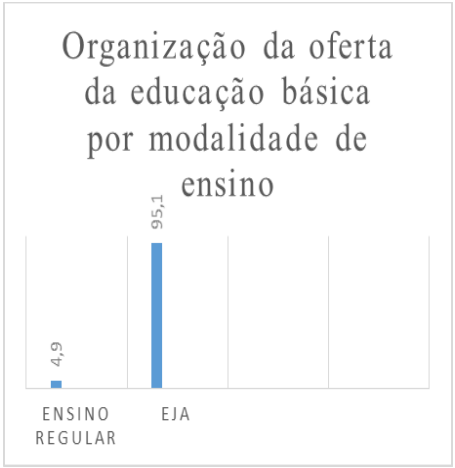
Quadro 1 – Linha do tempo das etapas e transformações da Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica Professor Milton Marques Curvo - EEDIEB

1981- Centro de Estudos Supletivos- CES	**1990 - Escola de Suplência de 1º e 2º Graus**	**2000 – Reestruturação curricular**	**2009 – Criação do Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA**	**2016 – Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA**	**2019 – Reorganização das turmas da EJA**	**2020 – CEJA Professor Milton Marques Curvo**	**2021 - Escola de Desenvolvimento Integral da Educação Básica (EEDIEB)**
Oferecia ensino fundamental, médio e médio profissionalizante (magistério), cursos supletivos e exames supletivos.	Oferecia ensino supletivo ofertado de modo presencial semestral.	Modificou sua estrutura, deixando de oferecer ensino semestral e passando a oferecer a EJA nos níveis fundamental 2º segmento e médio 1ª, 2ª e 3ª fase.	Objetivo específico de oferecer Educação de Jovens e Adultos em três períodos: matutino, vespertino e noturno.	O CEJA modifica sua estrutura de oferta de educação, que até então era oferecida por área de conhecimento, e passa a adotar o sistema de carga horária por etapa.	As turmas do ensino fundamental no CEJA foram organizadas da seguinte forma: 1º Segmento com 1º e 2º ano, e 2º Segmento com 1º e 2º ano, além do ensino médio com 1º e 2º ano.	O CEJA "Professor Milton Marques Curvo" foi Extinto	A Escola de Desenvolvimento Integral da Educação Básica (EEDIEB) - Professor Milton Marques Curvo. Ofertando ensino regular e EJA.

Fonte: Produzido pela autora, (2025).

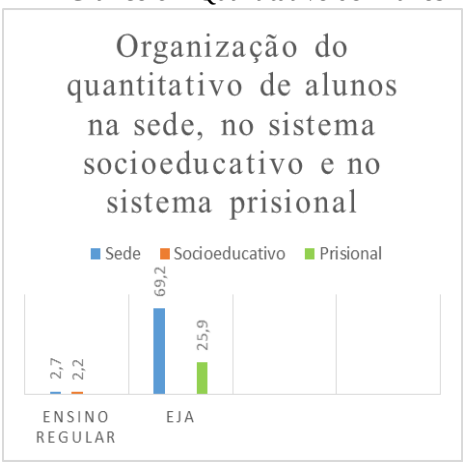
A EEDIEB Professor Milton Marques Curvo é uma escola pública com uma história de quarenta e três anos de atendimento na modalidade EJA, ofertando ensino fundamental e médio. A escola oferece tanto a modalidade EJA quanto o ensino regular, além de atender ao sistema prisional e ao sistema socioeducativo. O gráfico 4 mostra a organização da oferta por modalidade de ensino, enquanto o gráfico 5 apresenta o quantitativo de alunos na sede da unidade escolar, no sistema socioeducativo e no sistema prisional. Observem os gráficos abaixo:

Gráfico 5 – Modalidade de Ensino



Fonte: Produzido pela autora, (2024).

Gráfico 6 – Quantitativo de Alunos



Fonte: Produzido pela autora, (2024).

No ano de 2024, a EEDIEB Professor Milton Marques Curvo atendeu uma média de 674 alunos, sendo 628 alunos matriculados na EJA e 46 alunos no ensino regular. Em anos anteriores, a instituição contava com salas anexas[13] concedidas por outras instituições de ensino para ampliar a demanda da população. A unidade de ensino atende no período matutino, vespertino e noturno.

No contexto atual, a EEDIEB Professor Milton Marques Curvo desfruta de um espaço físico bem organizado, com boa iluminação e ventilação. As salas de aula são todas climatizadas, possuem mobiliário em boas condições, quadros de vidro e televisores multimídia. O quadro abaixo ilustra a organização e divisão do espaço físico da instituição de ensino:

Quadro 2 – Organização do espaço físico

N°	***Salas/Ambientes***
8	Salas de aulas
1	Laboratório de informática
1	Secretaria
1	Sala de coordenação
1	Sala de arquivo
1	Sala para profissionais da Educação
1	Sala de recursos
1	Copa
1	Cozinha
1	Refeitório
4	Banheiros
1	Pátio Grande

Fonte: Quadro organizado pela autora, (2025).

2.5 Entrevista realizada com a gestora da unidade escolar

Para aprofundar um pouco mais na escola pelo chão que piso, e com o intento de trazer informações relevantes para esta pesquisa, realizei uma entrevista com a gestora da unidade

[13] O uso das salas anexas teve início em 1998, com o objetivo de ampliar o acesso à escola para os alunos dos bairros periféricos. As salas funcionaram até o ano de 2019.

escolar. A escuta da gestão escolar possibilita visualizar os desafios e as estratégias escolhidas, oferecendo um panorama mais amplo da unidade escolar.

> A nossa escola tem por objetivo contribuir para o processo educacional no que se refere ao processo de ensino aprendizagem, bem como formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres na sociedade. Tendo como maior desafio mediar conflito e diminuir a evasão escolar. A escola conta com um quadro de 90 profissionais da educação, professores, técnicos e o pessoal do apoio. No que tange ao trabalho pedagógico, os conteúdos curriculares são definidos pelos professores juntamente com a equipe pedagógica. Os professores tem à disposição projetor de imagem, aparelho de televisão, caixa de som, chromebook, notebook, livros didáticos, internet e materiais pedagógicos. Os instrumentos de avaliativos são avaliações internas, externas, projetos e trabalhos desenvolvidos com os professores. O conselho escolar acontece bimestralmente, com a composição de professores, gestores e técnicos, visando discutir o processo de ensino aprendizagem e demais processos inerentes a ele. Atualmente, a escola desenvolve vários projetos como a semana de Mato Grosso, Afro-indígena, informática (parceria com a Universidade do Estado de Mato Grosso). Em se tratando de formação em serviço, os profissionais realizam as formações ofertadas pela Diretoria Regional de Educação. Sobre a gestão democrática, no ano de 2024 a escolha dos dirigentes ocorreu através de processo seletivo realizado pela Secretaria de Educação de Mato Grosso (Entrevista com a gestora da unidade escolar, 2023).

A entrevista com a gestora da unidade escolar revela um panorama amplo e comprometido com a promoção de uma educação de qualidade, evidenciando esforços para fortalecer tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto a participação cidadã dos estudantes. Observa-se que, apesar dos desafios enfrentados — como a mediação de conflitos e o combate à evasão escolar —, a escola busca desenvolver práticas pedagógicas integradas, apoiadas por uma infraestrutura razoável e por ações colaborativas entre professores e equipe pedagógica. A presença de projetos temáticos e parcerias institucionais, como a com a UNEMAT, reforça o vínculo entre escola e comunidade, contribuindo para uma formação mais contextualizada e significativa. Destaca-se também a atuação do conselho escolar como espaço de diálogo e construção coletiva, além da valorização da formação continuada e do fortalecimento da gestão democrática por meio de processos seletivos transparentes. Esses elementos indicam uma escola em constante movimento, tentando alinhar suas práticas às necessidades concretas de seus sujeitos e ao compromisso com a educação pública de qualidade. Vejamos alguns projetos desenvolvidos na escola que contemplam a Diversidade e a socialização:

Fotografia 5 – Projeto Afro-indígena



Fonte: Arquivo da pesquisadora, (2024).

Fotografia 6 – Projeto Brasil/Bolívia



Fonte: Arquivo da pesquisadora, (2024).

Fotografia 7 – Ação na Jornada Científica da UNEMAT



Fonte: Arquivo da pesquisadora, (2024).

Fotografia 8 – Ação na Jornada Científica da UNEMAT



Fonte: Arquivo da pesquisadora, (2024).

Fotografia 9 – Fotos na Jornada Científica da UNEMAT



Fonte: Arquivo da pesquisadora, (2024).

Os projetos mencionados foram desenvolvidos ao longo do ano letivo na escola EEDIEB “Professor Milton Marques Curvo”, tendo como objetivo o trabalho interdisciplinar entre as áreas de conhecimento, buscando potencializar a aprendizagem, o trabalho coletivo e a ligação com a comunidade escolar.

> Observamos que ótimos resultados são atingidos em relação ao processo de ensino aprendizagem por meio dos projetos e que os alunos acolhem essa prática de forma muito prazerosa, podendo ser os protagonistas das ações desenvolvidas. Em consonância a isso, temos a possibilidade de se trabalhar por área de conhecimento, ou mesmo de forma interdisciplinar, o que potencializa ainda mais o aprendizado do aluno e assim abordar as diversas temáticas necessárias ao respeito, tolerância, igualdade dentre outras. Contemplando também os familiares dos estudantes, pois os mesmos podem comparecer na escola e participarem juntamente com a comunidade escolar dos projetos desenvolvidos, das amostras, feiras culturais, enfim, dos trabalhos realizados pelos alunos, no qual observam in loco como a escola produz conhecimento

> através de projetos e concomitante a isso, ainda fortalecer o elo entre os alunos, aluno/escola e com a sociedade. (PPP EEDIEB, 2023, p.10).

2.6 O Projeto Político Pedagógico como orientador da prática educativa

Pesquisadores do campo da educação concebem que o Projeto Político Pedagógico - PPP - deve ser construído coletivamente em um processo democrático, pois "a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento dos profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar" (Libâneo, 2012, p. 79).

Corroborando com o pensamento de Libâneo, Veiga (2007), comenta que:

> O Projeto Político-Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola (Veiga, 2007, p.13).

A LDBEN garante certa autonomia às escolas em suas questões pedagógicas, possibilitando-lhes a liberdade de construir um plano de trabalho que atenda de forma efetiva aos objetivos da educação, bem como à demanda e aos anseios da sociedade, promovendo um ambiente escolar agradável e atento às necessidades sociais. O PPP é um importante documento com propostas de ações concretas, considerando a escola como um espaço de formação de cidadãos, e organizando projetos educativos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

> É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente (Veiga, 2006, p.110).

O PPP é um instrumento balizador, orientador para as atuações institucionais é um documento que se constrói constantemente e é vivenciado diariamente. Orienta-se com intencionalidade explícita, uma vez que planeja o que tem a intenção de fazer e de realizar. A

elaboração do PPP se baseia na responsabilidade com a educação de qualidade pensada a partir da realidade da escola, sempre levando em consideração ideais, crenças, valores, princípios, participação coletiva e democrática. Nas palavras de Veiga (2007),

> A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula. (Veiga, 2007: p14)

O Projeto Pedagógico da Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica Professor Milton Marques Curvo (EEDIEB) fundamenta-se nessa concepção de Veiga. Neste tópico, será realizada uma análise detalhada desse documento, com ênfase em suas principais características.

Os objetivos da escola EEDIEB "Professor Milton Marques Curvo" se baseiam na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT), como expresso abaixo:

> • Garantir aos estudantes o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns melhorando o ensino aprendizagem; •. Oportunizar os alunos condições para tornarem-se cidadãos organizados, conscientes, participativos e críticos na formação da sociedade, levando-os a aprofundarem seus conhecimentos e buscar bases sólidas, a fim de torná-los sujeitos comprometidos e conscientes por meio de palestras, aulas campo e outros para os alunos do ensino fundamental e médio do Ensino regular e EJA. • Assegurar a todos – segundo preceitos legais – o direito de igualdade, de acesso e permanência na escola, sendo respeitada a diversidade cultural, a diferença de gênero, orientação sexual, etnia, os alunos portadores de necessidades educacionais especiais, bem como os afros descendentes, indígenas, entre outros enfatizando esses valores e direitos através de formação, informação, palestras, atividades lúdicas e culturais por uma escola inclusiva sempre.• Conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar estudantes da EJA nas aprendizagens; •Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de estudantes, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc; • Selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender nas diferentes formas de ofertas da escola. (PPP EEDIEB, 2023, p.19)

Compreende-se que os objetivos descritos no PPP estão alinhados à fundamentação teórica, pois priorizam a autonomia do estudante, bem como a potencialização de identidades múltiplas que circulam na escola. É neste campo de investigação que me propus a desenvolver esta pesquisa.

3 AS INSPIRAÇÕES METODOLÓGICAS DAS ANÁLISES E O PERCURSO DA PESQUISA

Em cada época, os contemporâneos encontram-se assim fechados em discursos como em aquários falsamente transparentes, ignoram quais são e até que existe um aquário. As falsas generalidades e os discursos variam através do tempo; mas, em cada época, passam por verdadeiros. De tal modo que a verdade é reduzida a dizer a verdade, a falar conforme o que se admite ser verdade e que fará sorrir um século mais tarde.
(Paul Veyne)

Nesta seção, apresento o caminho da pesquisa, mostrando as potencialidades epistemológicas e as inspirações metodológicas que a movimentam. Descreverei as contribuições da perspectiva pós-estruturalista para a educação contemporânea, sua importância e a dos estudos pós-críticos, além de apresentar o tema de pesquisa desta dissertação.

Para isso, parti de uma perspectiva que nos permitiu problematizar[14] as noções de sujeito e identidade, assim como as relações sociais e culturais imbricadas nos processos discursivos e nas relações de saber e poder. Para cumprir essa proposta, baseio-me nos estudos dos filósofos Michel Foucault, Gilles Deleuze e Jacques Derrida para problematizar como os estudantes da escola EEDIEB - Professor Milton Marques Curvo, com idade acima de 50 anos, matriculados na modalidade da EJA, concebem a escola, identificando suas expectativas e desafios, e, em seguida, analisando as dinâmicas das relações de poder que constituem o currículo.

A problemática de pesquisa surge da inquietação, da observação e da problematização. É um processo de construção teórica que emerge do desassossego em relação às verdades estabelecidas. Um ato no qual os pesquisadores ultrapassam as abordagens convencionais e os limites estabelecidos, explorando novas possibilidades. Trata-se de um movimento de pequenas revoltas com o propósito de questionar as verdades impostas e a produção do conhecimento.

> Toda vez que o problema é colocado, as resoluções precisam ser novamente re-articuladas e re-elaboradas. Desse modo, os problemas não desaparecem nas soluções, mas se mantém distintos e insistentes no movimento de invenção de novas soluções.

[14] O conceito “problematização” foi criado por Michel Foucault e regularmente utilizado nos anos oitenta.

> No entanto, isso só é possível se os problemas não forem dados, se forem inventados e reinventados nas e com as soluções. Os problemas manifestariam, assim, uma natureza insistente, enquanto as soluções exerceriam uma força contrária cuja natureza procuraria determinar, particularizar e singularizar esses mesmos problemas (Gelamo, 2008, p. 168).

Neste entendimento, os problemas de pesquisa não são fixos e precisam ser repensados e problematizados ao longo da investigação. Não busco uma verdade concreta que estabeleça uma forma mágica para soluções dos problemas. Procuro olhar demoradamente para as nuances da escola, com um olhar perspicaz capaz de compreender as sutilezas nas brechas que a escola apresenta.

A percepção teórica que orientou a análise adotou uma perspectiva que não busca a ideia de um modelo "iluminado" e "verdadeiro" como referência para o conhecimento, mas que questiona a realidade do tempo presente. A metáfora da epígrafe de Paul Veyne me leva a pensar sobre como ideais e verdades são construídas e aceitas em cada época, adquirindo o status de discursos verdadeiros. Em vez de apresentar uma verdade como um ponto de conhecimento absoluto, o foco desta dissertação é questionar o tempo presente e a realidade do mundo a partir de uma perspectiva plural, examinando criticamente os discursos que se consolidaram como únicos e verdadeiros.

Deste modo, escolhi o método de natureza qualitativa a fim de explorar e compreender experiências subjetivas e contextos complexos. A pesquisa qualitativa apresenta um "(...) universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (Minayo, 1996, p. 21-22).

A pesquisa qualitativa, segundo Brandão, "está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo" (Brandão, 2001, p. 13).

Como composição metodológica, utilizo as *narrativas* fundamentadas na concepção de Walter Benjamin, que apresenta a arte da oralidade como fonte de experiência. O poder das narrativas faz com que não se percam ao longo do tempo, e "ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desdobramentos" (Benjamin, 2012, p. 220).

Nesta abordagem, utilizo a cartografia como um método investigativo fundamentado nas ideias de Deleuze e Guattari (1995). A pesquisa cartográfica destaca-se por permitir ao pesquisador mapear territórios, acompanhar eventos, movimentos e seus efeitos. Na análise desta dissertação, utilizo o conceito de rizoma, de Deleuze e Guattari (2011) na obra *Mil Platôs*.

O pensamento rizomático enfatiza a multiplicidade, a heterogeneidade, as incertezas e as transformações, permitindo-nos desconstruir as estruturas pré-estabelecidas consideradas como verdades.

Foi necessário trilhar um caminho para que *os encontros* fossem capazes de jorrar experiências únicas e individuais de cada participante. Enquanto pesquisadora, busquei a arte de tecer as múltiplas experiências que ultrapassam a dimensão individual, criando meios para acompanhar os movimentos da pesquisa. Falo, nesta dissertação, da escola como *espaço-tempo* de encontro e transformações dos sujeitos que a compõem. Essa dinamicidade requer um ritmo perspicaz para perceber os detalhes dos acontecimentos e os movimentos dentro e fora da escola. Uma sutileza no olhar, calma ao escutar, e o olhar atento às minúcias que passam despercebidas aos olhares desatentos e apressados do automatismo da vida acelerada. Inspiro-me, nesta pesquisa, no alerta trazido por Larrosa ao dizer que se faz necessário "[...] abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço" (Larrosa, 2002, p. 24).

Esta pesquisa, que pensa a partir de narrativas de estudantes da EJA, 50+, parte do desejo de potencializar a escola, esse *espaço-tempo* de possibilidades e mudanças. A intenção foi "[...] pensar algumas situações do presente, problematizando-as, desfamiliarizando-as, solapando as suas certezas, abrindo-as a um vir a ser sem projetos e sem promessas, a uma liberdade sem garantias" (Maldonado, 2000).

3.1 Sobre a lente filosófica do pós-estruturalismo: potência epistemológica e metodológica

Ao longo do processo formativo, especialmente na graduação, deparei-me com inúmeras perspectivas teóricas que orientaram minha maneira de pensar e a constituição de análises e reflexões. Durante a graduação, somos apresentados às teorias "salvacionistas", com sua promessa de transformação e revolução, impactando profundamente nossa visão. Essas teorias, sustentadas por discursos bem fundamentados, nos colocam um grande peso de responsabilidade ao nos tornarmos profissionais, acreditando nas mudanças das grandes metanarrativas e na necessidade de transformações e de construção de um mundo ideal.

A criação de um mundo ideal remete-me à filosofia platônica, que vislumbrava esse mundo ideal. Essa noção filosófica exerceu grande influência sobre o pensamento ocidental.

Platão, em sua obra *A República*[15], abordou a ideia de um mundo perfeito, ideal e das verdades absolutas, o mundo das ideias. Segundo esse pensamento, as verdades têm um caráter imutável, sustentando a perspectiva de que seria possível resolver os problemas universais. A concepção de um mundo ideal se propagou ao longo do tempo, influenciando tanto filósofos na antiguidade, como na Idade Média, Santo Agostinho e São Tomás de Aquino. Esses pensadores adaptaram a teoria platônica para integrá-la à religião, utilizando a divisão entre cidade de Deus e Cidade dos Homens e entre o mundo das ideias e o mundo dos sentidos.

Perpassada por muitos discursos ao longo dos anos, a ideia de um mundo ideal continuou a ser reforçada por várias perspectivas teóricas. No campo da educação, os professores sempre carregaram o compromisso de criar esse mundo ideal. A eles recai a responsabilidade de transformar a realidade, apresentando um modelo de escola a ser seguido, sempre sob uma perspectiva salvacionista. O foco está sempre no macro: nos grandes discursos, nas grandes ideologias, teorias e fenômenos globais.

No entanto, ao ingressar no mestrado, deparei-me com os estudos pós-estruturalistas, que me serviram como uma nova lente para as minhas observações. Ao me deparar com os estudos pós-críticos, a concepção de pensar, observar e agir transformou-se. A partir dessa concepção, passei a problematizar a ideia de sujeito centrado, unificado, passando a percebê-lo, e a mim, como resultado de discursos que o (me) tornaram quem somos. Percebi as relações microfísicas de poder que constituem os discursos e como esses entram nos corpos das pessoas e os tornam os sujeitos que são. Percebi como as instituições têm o poder de constituir sujeitos de determinados tipos, dentre elas a escola. Dessa maneira, formo minha percepção de como ver e compreender os acontecimentos que me cercam. No entanto, não busco uma concepção de mundo iluminado e verdadeiro como referência para o conhecimento.

Discute-se o "micro", que se concentra nas relações sociais cotidianas, na potencialização das múltiplas identidades e nas experiências humanas, em contraste com as grandes narrativas fixas. As pesquisas pós-estruturalistas oferecem contribuições relevantes para o campo da educação. Neste estudo, descrevo as potencialidades epistemológicas e metodológicas do pós-estruturalismo para o campo científico, com foco na pesquisa desenvolvida nesta dissertação.

Mas, afinal, o que é o pós-estruturalismo?

[15] A República é uma obra filosófica escrita por Platão, que aborda fundamentos sobre justiça, política, virtude e natureza da verdade.

Segundo Casali e Gonçalves (2018), o pós-estruturalismo é uma resposta filosófica que visa superar o estruturalismo que ganhou destaque nos anos 60, na medida em que "manifestou seus interesses pelo desenvolvimento, transformação e pela ruptura das estruturas" (Casali e Gonçalves, 2018, p.90). Grandes nomes se destacaram como percussores desse movimento, tais como Heidegger, Deleuze, Derrida, e Foucault, entusiasmados pelas obras de Friedrich Nietzsche, conforme Peters descreve:

> O pós-estruturalismo deve ser visto como um movimento que, sob a inspiração de Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger e outros, buscou descentrar as "estruturas", a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções, preservando, ao mesmo tempo, os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista (Peters, 2000, p. 10).

Até os anos1960, os aspectos permaneciam voltados ao modelo estruturalista, que defendia ideais de existência, progresso linear e padrões universais de racionalidade. O pós-estruturalismo emerge para questionar a visão centrada em uma estrutura estável e autorreferente, passando a problematizar a sociedade e os sujeitos.

De acordo com Peters (2000),

> o pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer idéia de homogeneidade, singularidade ou unidade (Peters, 2000, p.28).

A perspectiva pós-estruturalista começa, então, a interrogar os padrões universais de racionalidade do pensamento estruturalista, questionando os discursos considerados como verdadeiros e universais, e estabelecendo um olhar ligado para as relações sociais e culturais. Os pós-estruturalistas pensam a partir da diferença e do contexto em que os saberes são produzidos, considerando quem os produz. Essa abordagem promove uma visão da vida como plural e não dogmática, abordando questões centrais da vida social, cultural, identitária, política, de classe, gênero e sexualidade.

No pós-estruturalismo, os limites são fundamentais, sendo esses temporais, espaciais e contextualizados. Este movimento opera de maneira transdisciplinar, engajando-se com saberes locais, regionais, saberes subalternos, mecanismos de saber e poder. Seu foco está não apenas nas mudanças estruturais, mas principalmente na transformação da percepção da realidade. Segundo Júnior (2022, p. 92), "os pós-estruturalistas empenharam-se em fazer a crítica dos 'limites' irregulares, mas também produtivos, dessas estruturas". O pós-estruturalismo destaca a compreensão da realidade social, concentrando-se nos temas limites

que se referem às produções dos sujeitos, mediadas pelas relações de poder através de dispositivos institucionais que objetivam os sujeitos.

Corroborando com essa ideia, Casali e Gonçalves (2028) abordam a concepção de sujeito, tão cara ao pensamento pós-estruturalista. Segundo eles,

> O Pós-estruturalismo produziu ao longo da história uma série de inquietações e também contribuições, despertando algumas reflexões voltadas para o sujeito em sua integralidade, ou seja, considerando as suas concepções biológicas, psicológicas, históricas, sociais e culturais, o que possibilitou uma maior compreensão deste indivíduo que se constrói e se desenvolve a partir do espaço que está inserido, pois para o pós-estruturalista o sujeito é constituído por múltiplas identidades e não mais caracterizado de acordo com os padrões heteronormativos (Casali e Gonçalves, 2018, p.90).

O pós-estruturalismo não se reduz a um método, mas a um movimento de pensamento que torna tangíveis as diferentes formas práticas de críticas. Assim, "o pós-estruturalismo não pode ser simplesmente reduzido a um conjunto de pressupostos compartilhados, a um método, a uma teoria ou até mesmo a uma escola". (Peters, 2000, p. 29). Não sendo um método, uma teoria ou uma escola, Peters nos diz que é melhor pensá-lo como um movimento de pensamento. Assim, "[...] é melhor referir-se a ele como um movimento de pensamento – uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica" (Peters, 2000, p. 29).

Tendo essa inspiração teórica, trazemos para esta dissertação narrativas de estudantes da EJA, 50+, que provocam nosso pensamento a pensar como a escola modifica suas vidas, para além do discurso da "idade certa" ou que "crianças aprendem melhor que adultos".

A seguir, apresento o caminho metodológico da pesquisa, a Cartografia.

3.2 Pesquisa Cartográfica

> A Cartografia como estratégia metodológica insurge justamente da necessidade de métodos que não apresentem somente os resultados finais da pesquisa desconsiderando os processos pelos quais a mesma passou até chegar à sua instância final, mas que acompanhem seu percurso construtivo sempre em movimento e o percebam como algo incompleto, transitório e que multiplica as possibilidades ao invés de restringi-las (Oliveira; Mossi, 2014, p. 191).

Neste estudo, inspiro-me na cartografia como abordagem teórico-metodológica, movida pela leitura da obra *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (1995), de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Utilizo esse conceito para realizar esta pesquisa. Por muitos anos, o conceito

de cartografia restringiu-se à arte de compor cartas geográficas ou representações da superfície terrestre, sendo tradicional o uso do mapa geográfico no campo da geografia.

> O termo "cartografia" utiliza especificidades da geografia para criar relações de diferença entre "territórios" e dar conta de um "espaço". Assim, "Cartografia" é um termo que faz referência à ideia de "mapa", contrapondo à topologia quantitativa, que caracteriza o terreno de forma estática e extensa, uma outra de cunho dinâmico, que procura capturar intensidades, ou seja, disponível ao registro do acompanhamento das transformações decorrias no terreno percorrido e à implicação do sujeito percebedor no mundo cartografado (Fonseca e Kirst, 2003, p.92).

Muito diferente do método tradicional utilizado no campo da geografia, utilizo a cartografia sob o prisma da filosofia da multiplicidade, sem métodos rígidos que isolam o objeto de pesquisa de suas relações com o mundo. O ato de cartografar, de acompanhar os percursos e os movimentos dos corpos, envolve a produção de experiências e a compreensão de que o sujeito se constitui a partir do encontro com o mundo e com as suas próprias experiências.

> As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades (Deleuze; Guattari, 1995, p. 8).

Cartografar é traçar um território existencial e observar as produções de subjetividade nos mapeamentos desses territórios existenciais, buscando compreender as multiplicidades das produções da subjetividade. Esses percursos, bem diferentes do campo da geografia, são subjetivos e resultados do devir. Portanto, para seguir o método da cartografia, foi necessário o "acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas" (Passos; Kastrup; Escóssia; 2009, p. 10).

Para alcançar o objetivo de compreender a EJA como potência na vida dos estudantes maiores de 50 anos, tal estudo configura-se como sendo uma pesquisa cartográfica, na qual cartografar é "a arte de construir um mapa sempre inacabado, aberto, composto de diferentes linhas, conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente" (Deleuze & Guattari, 1995, p. 21).

Nesta pesquisa, apresento a cartografia como metodologia para investigar e mapear territórios, bem como acompanhar acontecimentos e efeitos do escolar. É a partir desse movimento que esta pesquisa se desenvolve. Buscou-se captar os efeitos dos encontros do escolar, com um olhar desacelerado e focado na realidade vivenciada pelos alunos no contexto escolar e pelo percurso percorrido até sua chegada.

Oliveira e Paraíso (2012, p. 163) dizem que “a cartografia é uma figura sinuosa, que se adapta aos acidentes do terreno, uma figura do desvio, do rodeio, da divagação, da extravagância, da exploração”. Assim, a cartografia se adapta ao percurso da pesquisa, possibilitando acompanhar os movimentos em suas flexibilidades.

> A cartografia assume-se implicada na criação e na invenção, ao pensar uma pesquisa das multiplicidades que faz gerar multiplicidades. Traçar linhas, mapear territórios, acompanhar movimentos de desterritorialização, promover rotas de escape são alguns dos procedimentos que este estudo pretende registrar como possibilidades de pesquisar em educação (Oliveira & Paraíso, 2012).

Nesta visão, não busco estabelecer um percurso linear ou delimitar uma técnica fixa; com a cartografia, busco a flexibilidade de um método que permite conhecer os sujeitos da pesquisa em seus encontros com o mundo. Assim, produzo um mapa móvel sobre os encontros e as experiências no contexto escolar e com o mundo.

3.3 A construção metodológica da pesquisa

É caminhando que se faz o caminho
(Affonso)

É caminhando que trilhamos o percurso desta pesquisa, e, antes de descrever o caminho teórico-metodológico, esclareço, com base em Minayo (2009), o que é pesquisa. Afinal, é exatamente isso que me propus a realizar. Para Minayo, a pesquisa é uma atividade fundamental da ciência, considerada como,

> [...] atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (Minayo, 2009 p. 17).

Nesta visão, a pesquisa é uma prática teórica de investigação e indagação, voltada para levantar explicações científicas. Para fins de discutir o ponto central desta pesquisa, emprego como caminho teórico-metodológico métodos e técnicas de pesquisa que serviram como suporte para o avanço deste estudo. Refiro-me a uma pesquisa de cunho qualitativo, bibliográfico, documental e cartográfico.

De forma sucinta, apresento o conceito das abordagens a fim de enfatizar a importância das escolhidas para alcançar os objetivos da pesquisa. Esta pesquisa configura-se como uma pesquisa qualitativa que "[...] visa à captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes" (Flick, 2013, p. 23).

Nesta dissertação, também utilizo a pesquisa bibliográfica em dois momentos, primeiramente como procedimento para trabalhar os conceitos utilizados na dissertação, que é o ponto inicial da pesquisa, no qual se funda o arcabouço teórico de investigação.

Nas palavras de Fonseca (2002),

> [...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

No segundo momento, realizei um balanço de produção científica como revisão da literatura, com o intuito de levantar estudos existentes sobre a temática pesquisada. O Balanço de Produção Científica visa identificar e analisar pesquisas relevantes sobre o tema, utilizando o arcabouço teórico como sustentação da minha pesquisa e demonstrando a importância da temática para o campo da educação. Com esse intento, utilizei como fontes de dados teses e dissertações dos acervos das seguintes plataformas digitais:

- Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
-

Tendo como proposta fortalecer as discussões sobre a escola, o currículo e a modalidade de ensino EJA, selecionei, para análise, documentos que regulamentam a Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa documental é [...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos" (Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009, p. 5).

Sendo os documentos:

- Projeto Político Pedagógico
- Constituição Federal de 1988

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996
- Plano Nacional de Educação (PNE)
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

Por fim, foi realizada a pesquisa de campo na Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica Professor Milton Marques Curvo, localizada no município de Cáceres-MT. Esse momento constitui, por meio da pesquisa cartográfica, "[...] como estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência" (Prado Filho; Teti, 2013, p. 47). Assim, como estratégia de análise, realizei observações em tudo que constitui o escolar, além de realizar entrevistas com a gestão escolar e com os estudantes que atendiam os requisitos da pesquisa e manifestaram interesse em participar.

3.4 As entrevistas e os sujeitos da pesquisa

Como mencionado anteriormente, a pesquisa de campo aconteceu na Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica Professor Milton Marques Curvo, situada na zona urbana do município de Cáceres-MT. A escolha se deu com base na minha experiência enquanto profissional da educação na referida instituição escolar e por ser a única escola na cidade que atende à modalidade de ensino EJA. Os sujeitos participantes da pesquisa pertencem à comunidade local e são moradores da cidade de Cáceres - MT. Utilizei como critério de seleção os estudantes maiores de 50 anos, que estão regularmente matriculados na modalidade EJA na sede da escola.

Os sujeitos da pesquisa participaram de uma entrevista semiestruturada a partir da qual foram constituídas as narrativas descritivas que constam da seção quatro. A entrevista seguiu os princípios éticos para garantir a privacidade dos sujeitos da pesquisa, bem como para que as narrativas apresentassem fluidez.

No quadro 1, apresento os estudantes da EJA[16] que participaram da pesquisa, cada um com uma história de vida. Ao narrar suas histórias, externaram seus anseios pela educação e a vontade de concluir a educação básica.

[16] Os nomes citados são fictícios, assegurando o anonimato e a proteção da identidade dos participantes da pesquisa.

Quadro 3 – Participantes da pesquisa: *Estudantes regularmente matriculados na escola EEDIEB- "Professor Milton Marques Curvo", com idade a partir de 50 anos.*

Nome fictício[17]	**Sexo**	**Idade na data da entrevista**	**Ano/Turma**
Vencedora	Feminino	53	2° ano- Ensino Médio
Vitorioso	Masculino	55	2° ano- Ensino Médio
Resiliente	Feminino	57	2° ano- Ensino Médio
Campeão	Masculino	75	1° ano- Ensino Médio

Fonte: Organizado pela pesquisadora

3.5 Balanço de Produção

O balanço de produção científica é um procedimento metodológico utilizado para levantar os estudos existentes sobre a temática, bem como para subsidiar a pesquisa. Este estudo foi proposto durante a realização da disciplina Pesquisa Integrada à Educação, realizada no mestrado em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso, porém vale ressaltar que foi reconstruído novamente pelo fato de que, ao longo do curso, houve o afunilamento da pesquisa.

O balanço de produção é um procedimento inicial para investigar, conhecer e aproximar os estudos produzidos, verificando se suas questões de pesquisa foram previamente abordadas. O levantamento proporcionou uma visão geral das obras sobre o tema, destacando a relevância da Educação de Jovens e Adultos no contexto acadêmico.

Segundo Ferreira:

> Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema (Ferreira, 2002, p. 259).

O levantamento de produção científica foi elaborado por intermédio de pesquisas realizadas na plataforma online (livre acesso), no Catálogo de Teses e Dissertações da

[17] Com o objetivo de preservar as identidades dos alunos (as) entrevistados (as), optei por nomeá-los por nomes fictícios que refletissem suas características, com base na análise das narrativas.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD, cujo objetivo foi produzir um levantamento bibliográfico das teses e dissertações produzidas sobre a temática. Os descritores selecionados têm o objetivo de apresentar de fato uma maior proximidade com o tema pesquisado, mostrando com maior precisão a quantidade de obras escritas.

Nesta subseção, portanto, apresento um balanço de produção, cujo objetivo é fazer uma revisão bibliográfica que reúna ideias e pesquisas sobre o assunto. De acordo com Marconi (2001), a pesquisa bibliográfica tem por objetivo pôr o pesquisador diretamente em contato com tudo o que foi escrito sobre um assunto determinado, permitindo desse modo que o pesquisador tenha um apoio paralelo em suas observações.

Este balanço de produção tem por objetivo investigar os trabalhos realizados sobre a Educação de Jovens e Adultos - EJA, em especial os estudos com os alunos maiores de 50 anos na cidade de Cáceres-MT. A análise inclui uma visão geral do tema e um aprofundamento específico no objeto de pesquisa, permitindo identificar como o assunto tem sido discutido e investigado no campo científico.

Desta forma, a pesquisa e organização da análise se estabeleceram através de uma filtragem utilizando descritores que apresentassem relação com o tema. Para a seleção das publicações foram utilizados os seguintes descritores: "Educação de Jovens e Adultos - EJA", “EJA no Mato Grosso”, “EJA e Idosos”, “EJA e alunos com 50 anos ou mais”, e “Os estudantes da EJA em Cáceres”. A finalidade foi "examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas, os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações, a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica, e as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores" (Romanowski e Ens, 2006, p. 39).

A análise da produção acadêmica e a organização da análise descritiva e quantitativa foram realizadas da seguinte forma: inicialmente, foi identificado o número total de trabalhos para cada descritor selecionado através de uma busca simples com os descritores. Foi necessário nos atentar para a seleção dos descritores na pesquisa, pois com “a escolha de descritores inadequados, a pesquisa nas bases de dados costuma resultar em ausência de informação ou em quantidade muito grande de informação, muitas vezes não relacionada diretamente ao interesse” (Brandau, Monteiro e Brale, 2005, p. 9). Em seguida, apliquei os critérios de filtragem para refinar a busca, identificando o total de trabalhos relevantes para cada descritor dentro do marco temporal estabelecido. Finalmente, foram localizadas e destacadas quantitativamente as produções mais relevantes, que se alinham com o fenômeno em estudo.

Para localizar os trabalhos com maior similaridade ao tema da pesquisa, foram utilizados cinco descritores:

1. “Educação de Jovens e Adultos- EJA”
2. “EJA no Mato Grosso”
3. “EJA e Idosos”
4. “EJA e alunos com 50 anos ou mais”
5. “Os estudantes da EJA em Cáceres”

Além disso, apliquei os seguintes filtros: período de 2014 a 2024, Grande Área: Ciências Humanas e Área de Conhecimento: Educação - Educação de Jovens e Adultos. Os métodos de busca foram utilizados nas duas plataformas digitais para o levantamento das fontes de dados.

3.6 Análise no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

O primeiro levantamento foi realizado utilizando o descritor “Educação de Jovens e Adultos - EJA” e resultou na identificação de 200 dissertações e 35 teses, totalizando 235 trabalhos, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela: 1 – Descritor: “Educação de Jovens e Adultos - EJA”

Descritor: “Educação de Jovens e Adultos - EJA”			
	Anos	Dissertações	Teses
	2014 a 2024	200	35
TOTAL			**235**

Fonte: Elaborado pela autora, (2024).

O segundo levantamento utilizou o descritor “EJA no Mato Grosso”, no qual foram encontradas um total de 4 dissertações e nenhuma tese, conforme a tabela 2.

Tabela: 2 – Busca com descritor: “EJA no Mato Grosso”

Título	Tipo de Produção	Base de Dados	Autor	Ano
Práticas Pedagógicas no 1º segmento da EJA: um estudo de caso em Cáceres, Mato Grosso	Dissertação	CAPES	Marcileia Pereira do Carmo	2021
Políticas Públicas de EJA em Mato Grosso (2002-2017) e suas implicações administrativas, políticas e pedagógicas no CEJA de Cáceres-MT	Dissertação	CAPES	Maurenilce Lemes da Silva	2019
A escolha dos conteúdos de ensino pelos professores de matemática do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo no município de Juína, Mato Grosso	Dissertação	CAPES	Cesar Cristiano Belmar	2014

Fonte: elaborado pela autora, (2024).

O terceiro levantamento foi realizado utilizando o descritor “EJA e Idosos”, e resultou na identificação de 13 dissertações e 8 teses, totalizando 21 trabalhos, conforme apresentado na Tabela 3.

Tabela: 3 – Busca com descritor: “EJA e Idosos”

As Relações Intergeracionais em salas de aula da Educação de Jovens e Adultos sob a perspectiva do estudante idoso	Dissertação	CAPES	Betania Sena Fonseca	2023
Sentido de vida para pessoas idosas no processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos	Dissertação	CAPES	Monica da Mota Fonseca	2023
Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: diálogos decoloniais	Dissertação	CAPES	Ana Luisa Zanon Alonso	2023
Design Pedagógico Tecnológico na Educação de Jovens e Adultos para pessoas idosas:	Dissertação	CAPES	Isabel Cristina Nascimento Gomes	2023

inclusão sociodigital no programa da UATI-UNEB				
Cresci, e agora? Jovens, Adultos e Idosos com Autismo matriculados na EJA	Dissertação	CAPES	Talita Brasileiro Vaz Penatieri	2021
Formação de Professores na Bahia para a inclusão de idosos na Educação de Jovens e Adultos	Dissertação	CAPES	Arivaldo Ferreira de Souza	2020
"Humano, demasiado humano" - o espaço concórdia no campo grande: sujeitos livres, ensinantes e aprendentes na educação dos sujeitos da modalidade EJA: adolescentes, jovens, adultos e idosos	Dissertação	CAPES	Nelton Miranda Lima dos Santos	2020
Os Círculos de Alfabetização e Cultura (CAC's) de Juiz de Fora/MG (2011-2019): contexto histórico e institucional, as políticas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) e a ressignificação político-pedagógica fundamentada no pensamento de Paulo Freire	Dissertação	CAPES	Riza Amaral Lemos	2020
Práticas Socioeducativas através das relações intergeracionais nos espaços de formação da EJA: uma proposta de prevenção à violência contra pessoa idosa, na cidade de São Felipe – BA	Dissertação	CAPES	Deysiene Cruz Silva	2018
O empoderamento de idosos na escolarização da EJA do Núcleo de Estudos da Terceira Idade/UFSC	Dissertação	CAPES	Cassia Cilene De Almeida Chala Machado	2017
A terceira idade na EJA: o idoso e a tecnologia no ambiente escolar	Dissertação	CAPES	Jane Lanzarin,	2016
Idosos na EJA: contribuições a partir do periódico Psicologia: reflexão e crítica (de 2000 a 2012)	Dissertação	CAPES	Adriana Zakia Costa	2014
A leitura do livro ilustrado com os estudantes adultos e idosos da EJA anos iniciais	Tese	CAPES	Erica Mancuso Schaden	2023

Produção de sentidos de currículos em matemática na EJA das escolas públicas municipais de Sobral	Tese	CAPES	Francisco Josimar Ricardo Xavier	2023
(Trans)trajetórias de vida e de escolarização de travestis e transexuais no contexto da educação de Jovens e Adultos em Santa Catarina	Tese	CAPES	Gabriela da Silva	2023
"Você sabe coisa que eu não sei e eu sei coisa que você não sabe!": as experiências vividas na/da pandemia de COVID-19 por pessoas idosas em processos de alfabetização da EJA	Tese	CAPES	Cassia Cilene de Almeida Chala Machado	2023
O processo de tomada de consciência em idosos agricultores egressos da EJAI quanto à mobilização dos saberes escolares nas lidas cotidianas	Tese	CAPES	FLAVIA PERUZZO	2021
A atuação da política curricular Freireana na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) na rede municipal de educação de Maceió – Alagoas (2013-2020)	Tese	CAPES	Adriana Rocely Viana da Rocha	2021
“Mas eles tinha que pôr tudo aí, ó! isso tá errado, uai... seis... eu vou mandar uma carta prá lá, que ele não tá falando direito, não!”: mulheres em processo de envelhecimento, alfabetizandas na EJA, apropriando-se de práticas de numeramento escolares	Tese	CAPES	Flavia Cristina Duarte Possas Grossi	2021
“Memórias de idosas da EJA: práticas de letramento e (re)invenção de identidades”	Tese	CAPES	Leidinalva Amorim Santana das Merces	2019

Fonte: elaborado pela autora, (2024).

Na quarta busca, utilizei o descritor “EJA e alunos com 50 anos ou mais”, que demonstrou que não havia teses e dissertações publicadas, totalizando 0 trabalhos, conforme apresentado na Tabela 4. Vale ressaltar, a título de conhecimento, que foram encontradas somente 3 dissertações baseadas no descritor mencionado, e se referem aos anos de 2008, 2009 e 2010, e 1 tese do ano de 2010.

Tabela: 4 – Busca com descritor: “EJA e alunos com 50 anos ou mais”

Descritor: “EJA e alunos com 50 anos ou mais”			
	Anos	**Dissertações**	**Teses**
	2014 a 2024	0	0
TOTAL	**0**		

Fonte: elaborado pela autora, (2024).

Na quinta seleção, utilizei o descritor “Os estudantes da EJA em Cáceres”, que mostrou que não havia teses e dissertações com o descritor selecionado, conforme apresentado na Tabela 5. A título de conhecimento, foi encontrado um único trabalho com o descritor mencionado, que tem como ano de publicação o ano de 2010.

Tabela: 5 – Busca com descritor: “Os estudantes da EJA em Cáceres”

Descritor: “Os estudantes da EJA em Cáceres”			
	Anos	**Dissertações**	**Teses**
	2014 a 2024	0	0
TOTAL	**0**		

Fonte*:* elaborado pela autora, (2024).

3.7 Análise na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD

Em sequência, seguem os dados obtidos por meio do levantamento realizado no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD. As tabelas abaixo mostram o descritor utilizado, o ano de produção e a quantidade de produções existentes.

Tabela: 6 - Descritor: “Educação de Jovens e Adultos - EJA”

Descritor: “Educação de Jovens e Adultos - EJA”			
	Anos	Dissertações	Teses
	2014 a 2024	779	158
TOTAL			**937**

Fonte: elaborado pela autora, (2024).

Tabela: 7 – Busca com descritor: “EJA no Mato Grosso”

Título	Tipo de Produção	Base de Dados	Autor	Ano
Fórum de EJA Mato Grosso: caminhos iniciais, lutas e conquistas	Dissertação	BDTD	Jefferson Bento de Moura	2016

Fonte: elaborado pela autora, (2024).

Tabela: 8 – Busca com descritor: “EJA e Idosos”

Título	Tipo de Produção	Base de Dados	Autor	Ano
A terceira idade na EJA: o idoso e a tecnologia no ambiente escolar	Dissertação	BDTD	Jane Lanzarin	2016
Saberes da experiência que constituem modos específicos da docência na educação de jovens, adultos e idosos surdos	Tese	BDTD	Liège Gemelli Kuchenbecker	2019
Variação entre né e não é, entende e entendeu na fala de idosos de distintos mundos socioculturais: um estudo comparativo em Livramento (MT) e Rio de Janeiro (RJ)	Tese	BDTD	Barros, Leila Figueiredo de Barros	2020

Fonte: elaborado pela autora, (2024).

Para os descritores “EJA e alunos com 50 anos ou mais” e “Os estudantes da EJA em Cáceres” não foram encontradas publicações no banco de dados da BDTD. Com vistas aos dados quantitativos analisados, é evidente o baixo número de trabalhos sobre a temática pesquisada. Em média nacional, temos 937 trabalhos sobre a Educação de Jovens e Adultos e apenas um único trabalho tendo como lócus de investigação o estado de Mato Grosso, conforme pode ser visto na tabela 7.

O balanço de produção visou apresentar as teses e dissertações produzidas e publicadas nos bancos de dados da CAPES e da BDTD, abrangendo o período temporal delimitado pela pesquisa. É notória a importância do levantamento das produções como um procedimento inicial de uma pesquisa, pois fornece ao pesquisador uma visão sobre o que já foi pesquisado sobre o tema, servindo tanto como arcabouço teórico quanto como fonte de referência.

Em síntese, o estudo possibilitou, através de uma abordagem quantitativa, o levantamento das produções sobre o assunto, mostrando um baixo número de pesquisas realizadas, tanto no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD. Isso demonstra a importância desta pesquisa para o mundo científico e a necessidade de uma investigação aprofundada sobre a EJA e os alunos com mais de 50 anos no estado de Mato Grosso.

3.8 Procedimentos éticos da pesquisa

Trilhada pelo caminho ético e de responsabilidade, este trabalho está fundamentado de acordo com as definições propostas pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Universidade do Estado de Mato Grosso. Para a aprovação do projeto de pesquisa, intitulado como *A EJA e seus devires na vida dos alunos com idade a partir de 50 anos*, reestruturei o projeto de pesquisa conforme solicitado pelo CEP. Após selecionar os documentos e colher as assinaturas, encaminhei ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Plataforma Brasil, tendo parecer favorável no dia 19 de dezembro de 2023, sob o número 6.591.857.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas em ambientes calmos e seguros, garantindo o bom desenvolvimento das narrativas. As imagens apresentadas nesta dissertação seguem as normas do CEP, a fim de prevenir violações de direitos.

As pesquisas que envolvem seres humanos apresentam riscos; portanto, tomei os cuidados necessários para minimizá-los e oferecer segurança aos participantes. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, estando cientes dos termos que estruturam esta pesquisa.

Em consonância com os princípios éticos da pesquisa, empreguei nomes fictícios aos participantes da pesquisa, garantindo o sigilo de suas identidades. As entrevistas foram dirigidas em consonância com as diretrizes éticas formadas na Resolução n° 510, de 07 de abril de 2016, observadas a garantia e o cumprimento da mesma, como descrito no capítulo III:

> Art. 9º. São direitos dos participantes:
> I - Ser informado sobre a pesquisa;
> II - Desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;
> III - Ter sua privacidade respeitada;
> IV – Ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;

> V – Decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;
> VI – Ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei;
> VII – o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

Desta forma, a presente pesquisa atendeu a todos os requisitos éticos necessários para o desenvolvimento da dissertação e sua contribuição para o campo científico. A observância dos direitos dos entrevistados guiou o andamento da pesquisa, permitindo que os dados necessários fossem obtidos de forma livre e espontânea.

4 CARTOGRAFANDO O *ESPAÇO-TEMPO* E AS PRÁTICAS DE VIDA DE ESTUDANTES DA EJA COM IDADE A PARTIR DE 50 ANOS E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA

> *Mas existem histórias que nós não sabemos. Existem histórias que nós não sabemos que funcionam, porque ninguém se interessou em contar antes. Mesmo que pessoas estejam desesperadas para ouvi-las. Para que alguém possa dizer que essa história dá certo também. Que ela existe. Existem histórias que eu gostaria muito de ter ouvido antes de chegar até aqui. E existem histórias que ainda preciso contar. Talvez até, não exista algo como histórias que já foram contadas vezes demais. Mas existem histórias que foram contadas vezes de menos. Porque nós ainda precisamos dessas histórias. Nós precisamos ler, ouvir, contar e recontar essas histórias. Nós precisamos que elas sejam vistas para que possamos começar a acreditar que elas existem. Para que um dia possamos nos ver, também, representados na literatura. De uma forma boa. Para que um dia possamos olhar e dizer que aquela história também é sobre nós. Para que um dia, não seja difícil encontrar uma história que seja sobre nós. Porque, no fim, não há agonia maior, do que carregar uma história não contada.*
>
> *(Maya Angelou, 2018 p. 13)*

Demonstrar como as narrativas podem potencializar este estudo é o objetivo desta seção, que está baseada em narrativas proferidas pelos sujeitos da pesquisa, sobre suas vivências e experiências pelo caminho da educação. Para Benjamin (1987, p. 198), “as melhores narrativas escritas são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos”. Narrar essas histórias significa lidar com dores e alegrias, um ato de coragem de reviver memórias que foram marcadas por emoções e sentimentos. Coragem alimentada por pessoas que passam a contribuir para o desenvolvimento científico da educação.

Quando pensamos em ciência, sempre vem à mente os astros da física, até porque isso foi constituído como grande símbolo das ciências pela sociedade. As grandes metanarrativas e grandes “feitos” sempre foram apontados por grandes fatos históricos que marcaram a história da humanidade. No entanto, esquecemos do que nos cerca no nosso cotidiano, dos cientistas, professores e dos alunos cientistas. Fomos condicionados a enxergar apenas o “macro”, fato que nos impossibilita, muitas vezes, abrir nossos olhos para os acontecimentos no “micro”, que fazem parte de nosso cotidiano, de nossa vida.

O que faço aqui? Faço ciência, desenvolvo pesquisa e contribuo para o campo científico. Neste estudo, busco problematizar as implicações da escola na vida dos estudantes maiores de 50 anos, indagando-os sobre a escolarização enquanto potência, além disso, tecer

os caminhos de idas e vindas durante o processo escolar a fim de acompanhar as narrativas sobre suas histórias de vida, e traduzi-las nesta dissertação.

Nesta seção, irei apresentar o conceito de narrativa e de currículo, realizando análises a partir dos intercessores. Apresento as narrativas dos alunos da EJA, protagonistas desta pesquisa. Narro aqui os encontros potentes com o escolar e as narrativas das experiências vividas por esses alunos. Parto, então, de uma concepção de que "um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois" (Benjamin, 1994, p. 37).

Potencializo neste texto o escolar e os encontros com ele e com o outro, tecido por diferentes acontecimentos, sentimentos, emoções, percepções e problematizações que resultaram nesta dissertação. No cotidiano escolar, decorreram muitos encontros que proporcionaram acompanhar os movimentos do escolar e fugir dos decalques. Deleuze e Parnet (1998) dizem que,

> As coisas, as pessoas, são compostas de linhas bastante diversas, e que elas não sabem, necessariamente, sobre qual linha delas mesmas elas estão, nem onde fazer passar a linha que estão traçando: em suma, há toda uma geografia nas pessoas, com suas linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga etc. (Deleuze e Parnet, 1998, p. 09)

A cartografia proporcionou viver a experiência, permitindo-me sentir o que acontece no espaço de pesquisa, vivenciando e descrevendo as narrativas observadas e sentidas ao longo do processo investigativo. Larrosa (2022), ao conceituar o termo "experiência", ressalta:

> Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexivas ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (Larrosa, 2002, p.21).

Nesta perspectiva, Maldonado (2017) nos inspira a:

> [ver] a experiência que "acontece" todos os dias no espaço pantaneiro, como possibilidade de vida sem as amarras da rede disciplinar que nos atinge a cada dia, pode nos trazer momentos de riso, ao olharmos para trás e vermos o quanto nos esforçamos para criar algo que coloca barreiras cotidianas para enxergar a beleza e a leveza do mundo que nos cerca (Maldonado, 2017, p. 18).

As narrativas, neste texto, têm a intenção de dar visibilidade às singularidades presentes nos discursos apresentados. O escolar é cercado de singularidades, sendo necessário cultivar a arte do encontro. A partir disso,

> requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2017, p. 25).

Esta pesquisa me permitiu cartografar o território existencial, acompanhando os percursos e os movimentos dos corpos dos estudantes através da produção de experiências, e compreendendo que o sujeito é constituído a partir do encontro com o mundo e a partir de suas próprias experiências.

4.1 O "escolar" como potência na vida dos sujeitos da EJA

Quando não houver saída
Quando não houver mais solução
Ainda há de haver saída
Nenhuma ideia vale uma vida
Quando não houver esperança
Quando não restar nem ilusão
Ainda há de haver esperança
Em cada um de nós, algo de uma criança
Enquanto houver sol
Enquanto houver sol
Ainda haverá
Enquanto houver sol
Enquanto houver sol
Quando não houver caminho
Mesmo sem amor, sem direção
A sós ninguém está sozinho
É caminhando que se faz o caminho
Quando não houver desejo
Quando não restar nem mesmo dor
Ainda há de haver desejo
Em cada um de nós, aonde Deus colocou
Enquanto houver sol
Enquanto houver sol
Ainda haverá
Enquanto houver sol

Enquanto houver sol
Enquanto houver sol
Ainda haverá
Enquanto houver sol
Enquanto houver sol
Enquanto houver sol
Enquanto houver sol
Ainda haverá
Enquanto houver sol
Enquanto houver sol

(Enquanto Houver Sol-
Canção de Titãs)

Estar no ambiente de investigação é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Um caminho que trilhei por alguns anos, muito antes de iniciar oficialmente a pesquisa. Habitei, vivi, experienciei e senti este espaço que é a escola. Então, seriam essas experiências que me tocaram e que me despertaram o desejo sobre este campo de pesquisa? Sim, esses encontros me fizeram ter um olhar atencioso com esse campo de pesquisa, juntamente com os meus encontros com o escolar ao longo da vida. Acredito que encontros potentes (e os não potentes também) podem produzir efeitos em nós. Confesso que jamais imaginei trabalhar na EJA, isso foi uma das coisas que jamais passou na minha cabeça, mas reconheço que esses encontros povoaram a minha mente e fizeram-me problematizar a EJA como potência na vida dos estudantes.

Esta subseção trata-se de uma análise do escolar como potência na vida dos sujeitos da EJA. Propus-me a olhar o escolar sem os discursos já estabelecidos como verdadeiros, esforçando-me para não me ater às críticas dadas à escola, mas tecer elogios a ela. A narrativa abaixo é uma experiência que vivi enquanto Técnica Administrativa Educacional (TAE), no ano de 2021, na escola pesquisada:

> Minha volta para a EJA ocorreu no ano de 2021, momento em que o mundo enfrentava a pandemia da Covid 19[18]. Ingressei na escola EEDIEB Professor Milton Marques

[18] Segundo Souza, "a COVID-19 trouxe impacto nas vidas dos indivíduos em nível global, chamando a atenção pelo alcance que teve e pela velocidade com a qual se disseminou. Alguns dados históricos, embora ainda muito recentes para uma análise rigorosa, revelam essa dinâmica espaço-temporal da doença. A Organização Mundial de Saúde (OMS) recebeu a notificação, em 31 de dezembro de 2019, de casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na China, com suspeita de serem provocados por uma nova cepa de Coronavírus. Uma semana depois, as autoridades chinesas confirmaram se tratar de um novo tipo do vírus, recebendo o nome de SARS-CoV-2. Ainda no mesmo mês (30 de janeiro), a OMS emite alerta de emergência de Saúde Pública de importância internacional devido à velocidade com a qual se espalhava entre os continentes e, em 11 de março, a situação é classificada, oficialmente, como uma pandemia, embora já se apresentasse em quase todos os continentes em fevereiro" (Souza, 2020, 2470). Maldonado, Neves e Neves (2024) realizam estudo sobre os efeitos da Pandemia nas escolas do estado de Mato Grosso e analisam como o processo de desterritorialização do escolar aconteceu (Maldonado, Neves e Neves, 2024).

> Curvo como TAE. Durante esse período, as atividades pedagógicas estavam sendo realizadas por meio de apostilas preparadas pelos professores e entregues aos alunos para desenvolver os estudos em casa e posteriormente, no prazo estabelecido, retornavam e entregavam na escola. E assim ocorreu durante o tempo em que a pandemia assolou o Brasil. Os alunos vinham de várias localidades: zona urbana, zona rural, para pegar as apostilas com a esperança de concluir o ensino médio.

Mas, por qual razão trago esta narrativa?

Porque esta narrativa faz jus à música da epígrafe desta seção, "Enquanto houver sol". É assim que descrevo a determinação dos alunos da EJA. Enquanto havia sol, havia a esperança de dias melhores e o desejo latente de finalizar os estudos. "*O que não é a vida de um estudante da EJA senão um ato de coragem, determinação e esperança?"* (Anotações da autora). Em um momento de tantas incertezas, dor, sofrimento, a esperança permanecia firme para o tão almejado diploma de conclusão. Enquanto o mundo enfrentava uma das maiores pandemias da história, passei a apurar meu olhar sobre o escolar, naquele silêncio ensurdecedor nos corredores e pátios vazios, e nas salas que ecoavam o silêncio, meus olhos passaram a enxergar a escola em seus movimentos sutis, em sua calmaria e em seus momentos de transformação e de adaptação de uma nova realidade. Desta forma, busquei pensar na diferença que ocupa os espaços escolares da EJA, que está intrinsecamente ligada ao ato de problematizar o escolar com um novo olhar.

> voltar olhar bem, olhar o que nunca vimos ou que já vimos, mas desapaixonadamente. Voltar a olhar bem, isto é, olhar mais para a literatura que para os dicionários, mais para os rostos, do que as pronuncias, mais para o inominável, do que para o nominável. E continuar desalinhados, desencaixados, surpresos, para não continuar acreditando que nosso tempo, nosso espaço, nossa cultura, nossa língua, nossa mesmidade significam o tempo todo, todo espaço, toda a cultura, toda a língua, toda a humanidade (Skliar, 2003, p. 20).

Dispus-me a demonstrar a escola como potência na vida dos estudantes, acreditando que, mesmo com tantos problemas que a escola enfrenta, precisamos reinventá-la, e olhar demoradamente para o escolar sem a preocupação de estabelecer verdades ou visando solucionar todos os problemas. Neste sentido, a "[...] experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação" (Larrosa; Kohan, 2021, p. 5). O nosso olhar precisa estar atento às singularidades do público da EJA. Busco ainda este espaço para suscitar meus pensamentos que me moveram até aqui. Demonstrar que a escola é um lugar de possibilidades, com alunos encarnados, vivos, culturalmente constituídos, com efeitos de dores e delícias costurados em seus corpos. Entendi que o papel do professor é ampliar estas possibilidades dentro da escola

para que a escola seja um *espaço-tempo* dedicado à aprendizagem. Compreendo os *espaços-tempos* como produtores de histórias não lineares (Benjamin, 1984).

A presente pesquisa surge no campo educacional e busca compreender as questões que permeiam o âmbito escolar. Maraschin (2004) diz que um dos objetivos da ciência contemporânea no contexto escolar seria "compreender como se vive em uma escola, como as relações se instituem, como se organiza uma experiência vital que constrói modos de viver, sentir, pensar" (pág. 101). Neste ponto de vista, Gomes (2006) diz que a escola é um espaço de interação social, que está em constante contato com a riqueza da diversidade e pluralidade cultural.

Corroborando, Masschelein & Simons acreditam que:

> (...) o mais importante ato que a "escola faz" diz respeito à suspensão de uma chamada ordem desigual natural. Em outras palavras, a escola fornecia tempo livre, isto é tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua "posição") não tinham direito legítimo de reivindicá-lo. Ou, dito ainda de outra forma, o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego polis) quanto da família (em grego: oikos). Era também um tempo igualitário e, portanto a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do tempo livre (Masschelein e Simons, 2013, p. 26).

Maldonado e Neves (2023), analisando a escola e as pedagogias do presente, contemporaneizam a citação acima nos dizendo que,

> Em que pesem o tempo que se passou, as diversas formas assumidas pela escola e as acusações e demandas dirigidas a ela, é possível afirmar que as Pedagogias do Presente precisam da presença da escola, do seu movimento, do seu burburinho, do seu cheiro, dos seus sons, da sua língua, para assegurar o tempo livre para a aprendizagem, para o devir. A escola é, ainda, o espaço-tempo que garante o direito à democratização de saberes e a possibilidade de igualdade para todas as crianças e jovens serem o que quiserem ser (Maldonado e Neves, 2023, p. 461).

Acrescento à citação de Maldonado e Neves os adultos. Esses também entram na EJA com a esperança nos seus olhos e a força em seus corpos para produzirem o devir e se transformarem. Assim, apresento nas próximas linhas as narrativas dos alunos[19] sobre suas experiências com o escolar. Entre idas e vindas, e muitos encontros, percebo que existe uma diversidade de sentidos para os alunos da EJA e busco ao longo desta dissertação demonstrar a importância da Educação de Jovens e Adultos, assim como mostrar a potência e atualidade da escola. E nesta subseção apresento as narrativas para serem lidas, ouvidas e sentidas. Existem

[19] Narrativas da aluna Vencedora e do aluno Vitorioso.

muitas outras histórias, precisamos descontinuar o curso dominante da história, para assim ouvir outras histórias possíveis (Benjamin, 1984). O que nos acontece no cotidiano aos nossos olhos e que nem sempre são contadas.

A narrativa para o historiador Walter Benjamin invoca o acontecimento vivido "[...] suas forças e depois de muito tempo ainda [ser] capaz de desenvolver" (Benjamin, 1994, p.204). Neste sentido, "abordar a narrativa de vida através de relatos de experiência abre espaços para se falar não apenas sobre aprendizados passados, mas sobre condições atuais e perspectivas futuras" (Vasconcelos e Ribeiro, 2020, p. 220).

Ouvir as narrativas é entrar na profundidade das experiências, do que viveu, sentiu e o que deixou de ser vivido. Olhar para o passado nem sempre é fácil, mas é necessário. E é nesse descompasso que se formam os acontecimentos vividos, lembrados e narrados. Os relatos não são premeditados, fixos, enrijecidos, mas narrados de forma leve, livre e espontânea. Como dados da pesquisa, apresento as narrativas dos alunos (as): Vencedora, Resiliente, Vitorioso e Campeão.

As narrativas contemplam as vivências e experiências com o escolar e suas tessituras ao longo do tempo. É válido ressaltar que as entrevistas ocorreram em espaços não escolares, pelo fato de que os alunos da EJA consideram o momento de aula extremamente valioso e, por isso, não desejaram perder os momentos em sala de aula. Como já lecionei por anos neste campo de investigação, tinha a consciência de que outros espaços seriam dados como preferência para a realização da entrevista.

4.2 Narrativas dos estudantes da EJA: histórias reais e singulares que compõem o escolar

> *Quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis (Calvino, 1990).*

Neste subitem, apresento as narrativas proferidas pelos intercessores da pesquisa. Dedico-me à produção de sentidos ao pensar a escola e ao trazer as histórias de vida desses estudantes. Como já mencionado, nesta pesquisa apresento quatro narradores que narram suas histórias de vida, juntamente com suas vivências com o escolar. Como o estudo privilegia a

Educação de Jovens e Adultos, optei por escolher nomes fictícios que caracterizem, em forma de homenagem, cada um dos narradores.

Narrar uma história é revivê-la, é buscar na memória as lembranças de momentos, acontecimentos, experiências e vivências que tornam cada história única e singular. Desse modo, busco apresentar as narrativas de vida dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, deixando que cada aluno narre sua história, recorde-a, sinta-a e emocione-se. Pensamos a escola ao trazer a realidade através dessas narrativas, considerando a tessitura com aqueles que praticam, sentem, vivenciam a escola, que fazem parte desse *espaço-tempo* repleto de possibilidades.

> [...] A história de vida de cada aluno ou aluna não é uma história apenas pessoal, descolada dos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais que existem. Há, então, diferentes possibilidades de conhecimento para os alunos que precisam ser consideradas e ampliadas quando nos dedicamos a pensar ou a realizar o currículo nas escolas (Ferraço, 2005, p.19-20).

Vozes esquecidas? Quase sempre silenciadas! Sem o poder de fala, sem oportunidade de expressão de sua identidade. A EJA representa, para muitos, a oportunidade de romper com esse silêncio. Esta pesquisa surge para enunciar as histórias de pessoas reais que lutam para conseguir uma vida melhor. Para além da teoria, esta pesquisa é desenhada a partir de vidas. A seguir, apresentam-se as vozes que resistem ao silêncio: narrativas de estudantes da EJA que ressignificaram suas vidas. São histórias reais, atravessadas por desafios, força, determinação daqueles que não desistiram.

Quem são nossos interlocutores?

1. Vencedora, de 53 anos, vive com um companheiro, é mãe de quatro filhos e se dedica às atividades do lar; entrevistada no dia 06 de junho de 2024.
2. Vitorioso, de 55 anos, é solteiro, não tem filhos e atualmente cuida de familiares enfermos; foi entrevistado no dia 26 de julho de 2024.
3. Resiliente, de 57 anos, é divorciada, mãe de dois filhos (as) e trabalha como doméstica; entrevistada no dia 09 de abril de 2025.
4. Campeão, de 75 anos, é casado, pai de quatro filhos e, atualmente, está aposentado; foi entrevistado no dia 16 de abril de 2025.

- **PRIMEIRA ENTREVISTA:** Aluna do 2° ano do ensino médio
- **Nome:** Vencedora
- **Idade:** 53 anos
- **Nascimento:** Cáceres - MT
- **Parou de estudar**: 17 anos
- **Tempo fora da escola:** 36 anos
- **Ocupação:** Do lar

Vencedora é uma mulher parda, que nasceu em Cáceres-MT, na segunda metade do século passado. Ela, como muitas mulheres de baixa renda, precisou deixar a escola muito cedo para conseguir sobreviver. Constituiu família e se tornou, como ela mesma diz, "do lar". Atualmente é aluna do 2º ano do Ensino Médio na EJA.

Vencedora foi minha aluna no ano de 2022, quando frequentava o 2° Segmento 1° Ano do ensino fundamental, que corresponde ao 6° e 7° ano. Guardo com clareza na memória nossos encontros em sala de aula: lecionando a disciplina de história, Vencedora sentava-se nas carteiras da frente, sempre muito observadora. Aluna calma e serena, sempre silenciosa e discreta, dificilmente se manifestava nas aulas. Contudo, é muito dedicada e estudiosa.

Para conhecermos um pouco sobre Vencedora, apresento a seguir sua narrativa, que nos conta sua história de vida.

> *"Bom, eu nasci aqui em Cáceres mesmo. Somos em oito irmãos. A minha mãe foi dona de casa e o meu pai foi pescador profissional. Aos 17 anos, eu me casei tive a primeira filha, mas, infelizmente, não sobreviveu, porque morreu no parto. Depois de um ano, tive o segundo filho, que hoje já está com 34 anos. O terceiro tem 33. Depois o meu sonho era ter uma menina mulher, mas, como eu tinha medo de engravidar de novo, a primeira filha era mulher, que morreu, mas a minha paixão, o meu sonho era ter uma menina. Aí eu acabei adotando uma menina com quatro meses, hoje ela já tem 22 anos e tem um casal de filhos. O meu filho mais velho tem 34 anos, e a minha neta tem 9 anos" (Vencedora, 2024).*

> *"Depois que me casei, parei de estudar. Aí, com 50 anos, voltei para escola, mais de 36 anos, né, que fiquei fora da escola. Em 2015, eu me separei e vim para cá, para Cáceres. Eu morava em Lambari[20] desde o 1986, que foi o meu primeiro casamento. Morei lá de 1986 até 2015 e, quando me separei, aí eu vim embora para cá" (Vencedora, 2024).*

> *"O casamento foi se desgastando. Meu ex-marido tinha vício em jogo de baralho, então a minha vida era só trabalhar, trabalhar, né, e eu que cuidava dos meus filhos. Ele, geralmente, ficava só na rua, rua, rua, né, aí foi desgastando. Ele não bebia, era só o jogo mesmo; o problema dele era só o jogo. Ele não gostava muito de trabalhar,*

[20] Lambari d'Oeste é um município brasileiro localizado no estado de Mato Grosso, a aproximadamente a 102km da cidade de Cáceres- MT.

> *de ir ao trabalho, porque ele não gostava de ser mandado. Então, a minha vida foi uma vida bem sofrida com ele, foi bem sofrida a ponto de praticamente não ter nada para comer dentro de casa. O problema dele era isso, mas, ele não era um marido agressivo; ele nunca me bateu, então não tinha problema com isso. O problema mesmo dele era só o vício do baralho. Ele jogava apostado, que tanto faz, como ele ganhava, como ele perdia muito dinheiro, perdia muito mesmo. Então, eu não consegui continuar com essa vida, né, não consegui continuar com ele. Foi quando eu resolvi dar um basta no casamento, e fui embora" (Vencedora, 2014).*

Mas, como foi o meu encontro com Vencedora?

Era uma manhã ensolarada e meus pés se lançaram ao destino da primeira entrevista, em um bairro distante da região central da cidade de Cáceres, localizado em uma região de chácaras, mas dentro do perímetro urbano. Ao chegar ao destino, logo a avistei na frente de sua casa. Recebeu-me bem, entusiasmada, sorridente e com brilhos nos olhos. Prontamente, já me convidou para entrar e me sentar no sofá da sala. Iniciamos uma conversa bem descontraída para tentar deixar o clima mais agradável a fim de que as narrativas aconteçam de forma espontânea. Expliquei-lhe novamente sobre a entrevista, enfatizando o papel ético e científico. Apresentei a ela o "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido", pedi que ela lesse e que assinasse se estivesse de acordo. Após assinar, perguntei se poderia gravar, ela prontamente respondeu que "*sim"*, então começamos a entrevista.

Ao declarar a escola como potência na vida dos estudantes, é importante ver o valor que o estudante concebe à escola e qual o significado para sua vida. Neste ponto de vista, [...] é nosso dever como teóricos da educação tirar o conceito de escola das mãos daqueles que o usam apenas para expressar frustrações ou expectativas políticas, econômicas e éticas (Masschelein; Simons, 2017, p. 24). Vejamos o que nos diz Vencedora sobre a importância do escolar:

> "*A EJA, para nós, está sendo muito importante para quem está querendo voltar a estudar. Eu acho que se não tivesse a EJA, a maioria das pessoas iam continuar analfabetas, porque as pessoas não iam... Com a idade que nós estamos, assim, a gente não ia querer enfrentar uma escola com muitos adolescentes. Então, ali tem uma oportunidade da gente voltar a estudar. É uma oportunidade boa para a gente continuar. Porque, quando a gente chega na certa idade, a gente não quer mais ficar com pessoas de outras idades, né? Porque são adolescentes, e é mais complicado a gente conviver com eles na sala de aula" (Vencedora, 2024).*

Observa-se, na narrativa, que voltamos ao ponto discutido na segunda seção, quando apresentei a problemática sobre o analfabetismo no Brasil, demonstrando a EJA como espaço-tempo de acolhimento para essas pessoas que tiveram os ciclos dos estudos interrompidos. Ao

mergulhar nas vivências do escolar, sentia a entonação da voz mudar; o brilho no olhar era marcado pelo sorriso tímido e esperançoso.

A escola é uma instituição formadora que oferece aos estudantes o "tempo livre", conceito dos autores Masschelein e Simons, um tempo de "suspensão" de outros afazeres. O "tempo livre" é o tempo de exercitar, de estudar, tempo de renovação tanto individual como social. Tempo que precisa ser oferecido a todos, independentemente de sua condição social, histórica ou cultural. Na visão de Moreira (2001), a escola é um espaço público em que, meio às práticas, relações sociais e embates, se produzem significados e identidades. A escola, em muitos casos, é a esperança de uma vida melhor, conforme se evidencia na narrativa que segue:

> "*Hoje em dia, se você não tiver um estudo bom, pelo menos um ensino médio, você não consegue trabalhar. Você não consegue um emprego! Cada dia que vai passando o tempo, mais difícil vai ficando. Então, por isso que é bom a gente estudar, né? E as pessoas também! Procurar mais, pensar nesse lado, né? A importância da escola, de você ter um bom estudo, pra ter um futuro bom" (Vencedora,2024).*

Dialogando sobre a infância e a escola, Vencedora foi enfática ao dizer:

> **"***A gente era criança, assim, não tinha muitos pensamentos, né? Pelo menos pra mim, assim, eu não tinha muitos pensamentos. Eu não era uma pessoa muito sonhadora, assim, sabe? Eu não pensava no meu futuro! Mas agora que a gente chega a uma certa idade, a gente vai ver a importância que a gente tem na escola, né?" (Vencedora, 2024).*

A aluna Vencedora teve sua trajetória de estudos interrompida no decorrer da educação básica, retornando à escola após 35 anos na modalidade EJA. Ela apresentou os motivos que ocasionaram a sua saída da escola:

> *"Eu estudei, na realidade, até os meus 15 anos. Me casei com 17 anos, parei de estudar, não continuei os estudos, aí vieram os filhos, fui trabalhar, uma dificuldade também, era muito complicado" (Vencedora, 2024).*

A narrativa de Vencedora mostrou suas reais condições de vida, sobre sua saída da escola aos 17 anos, momento em que se casou e passou a se dedicar à família e aos filhos. E, durante muitos anos, a aluna Vencedora se dedicou ao trabalho: *"O trabalho também não tinha como fazer com que eu estudasse. Era só mesmo trabalho, só trabalho" (Vencedora, 53 anos, 2024).* Esse relato, no entanto, é extremamente representativo das trajetórias de muitos alunos da EJA, especialmente mulheres maiores de 50 anos. A interrupção dos estudos em função do casamento precoce e da maternidade, combinada com as demandas do trabalho, reflete uma

realidade social que historicamente relegou a educação a um papel secundário para muitas mulheres.

As narrativas revelam percursos descontínuos que caracterizam a vida desses estudantes, marcada pela não opção de continuar seus estudos, mas pela falta de opção no momento.

> **“***Voltei aos 50 anos. Para mim, a importância foi muito grande. Foi um momento que também estava com muita dificuldade, porque eu tinha parado de trabalhar, eu quase fiquei doente, quase entrei em depressão, porque eu sabia só comer, comer, porque eu não tinha nada para fazer” (Vencedora, 2024).*

> *“Me separei, aí veio o segundo casamento, encontrei esse parceiro, que é um parceiro, que me incentivou bastante a entrar para a escola. E, mesmo com dificuldade, sim, e também não encontrei pessoas que me dissessem palavras negativas, apesar, por causa da idade, que a gente, com a sociedade, geralmente, quando a gente volta à sociedade, tem as pessoas que são muito negativas, que vão dizer para você: Ah, você já está velha, vai estudar para quê. Só que, graças a Deus, eu não tive esse problema. Com todo mundo perguntando para mim, assim, por eu ter voltado a estudar, as pessoas sempre me incentivavam, sabe” (Vencedora, 2024).*

Aos 50 anos de idade, a aluna Vencedora retorna à escola, no ano de 2023, iniciando seus estudos no ensino fundamental, na 5ª e 6ª série, que correspondem ao segundo segmento do segundo ano do ensino fundamental na modalidade EJA. O retorno à escola, após um intervalo de 35 anos, simboliza não apenas uma busca por conhecimento, mas também uma tentativa de ressignificar a própria história. Esse retorno é marcado por coragem e superação, desafiando os papéis sociais tradicionais e demonstrando um desejo profundo de autoconhecimento e crescimento profissional. Percebemos, na narrativa de Vencedora, que o incentivo da família, dos amigos e a acolhida na escola são fundamentais para que não se evadam e concluam seus estudos.

> “*Para mim foi uma experiência, que está sendo muito bom para mim na escola. Graças a Deus, apesar que a gente não tenha a mentalidade dos jovens, com maior dificuldade, estou conseguindo. Graças a Deus estou conseguindo esse objetivo da minha vida, de conhecer a importância da escola” (Vencedora, 2024).*

“Estou conseguindo”... a aluna reconhece os desafios cognitivos que surgem com o tempo, mas sua fala carrega um tom de gratidão e satisfação por estar superando barreiras. Esse tipo de narrativa aponta para alguns temas recorrentes nas pesquisas sobre EJA com alunos mais velhos. Aborda que, apesar das mudanças cognitivas com a idade, há uma capacidade em

seu corpo de aprendizagem contínua, o que a leva a seguir aprendendo, se modificando, produzindo devires, se tornando outra.

Durante as narrativas, é possível perceber que a trajetória e o retorno para a escola são marcados por muita luta e determinação, como observamos na narrativa:

> **"***Se fosse depender da dificuldade, a gente não vai pra escola. Temos que fazer um pouco mais de esforço, né? Para poder conseguir. Graças a Deus, com essa força toda, estou conseguindo" (Vencedora, 2024).*

Como nos apontam os estudos de Masschelein e Simons, existem muitas críticas dadas à escola, sendo acusada de ser causadora dos problemas sociais. Mesmo com todo o avanço ao longo do tempo, a escola vem sofrendo ataques. De acordo com os autores,

> Consolidação de poder e corrupção. Os críticos também acusam a escola de ser culpada de várias formas de corrupção. A escola, dizem eles, abusa de seu poder, tanto de forma aberta quanto clandestinamente, a fim de promover outros interesses. Apesar da narrativa escolar de igualdade de oportunidades para todos, segundo eles, a escola facilita mecanismos sutis que reproduzem a desigualdade social. Não há igualdade de acesso e não há igualdade de tratamento, e, mesmo que houvesse, a discriminação continua a existir na sociedade em geral e no mercado de trabalho. A escola reproduz essa desigualdade, independentemente do profissionalismo e da objetividade educacional que ela reivindica – e alguns diriam que é precisamente por isso que a escola é capaz de reproduzir a desigualdade. A acusação é bastante simples: a escola está a serviço do capital, e todo o resto é mito ou mentiras necessárias perpetradas, antes e acima de tudo, a serviço do capital econômico (Masschelein, Simons, 2014, p.14).

Estes e outros ataques ainda perduram, mas, para muito além das críticas proferidas, o nosso papel como educadores é mostrar a escola enquanto potência, como instituição formadora que oferece tempo livre dedicado ao estudo e à aprendizagem. Tempo este que muitas das vezes foi arrancado pelos problemas sociais, que foram silenciados pelos discursos ideológicos. A narrativa da Vencedora nos demonstra, além de sua credulidade na escola como potência para transformar sua vida, que seu esforço e persistência são mais importantes do que os limites físicos ou sociais percebidos. O tom positivo de sua narrativa mostra que a educação escolar não se trata apenas de conhecimento técnico, mas também sobre autoestima, pertencimento e autorrealização.

A partir das narrativas tecidas, ponho-me a questionar: Por que a escola ainda sofre tantas críticas? Essa seria uma resposta bem complexa e talvez inexplicável frente a tantos discursos sociais, econômicos e ideológicos. Não tenho a pretensão de responder tais levantamentos, mas sim, de demonstrar as virtudes da escola.

No caminhar com a pesquisa, muitas ideias tidas como “verdades” foram desfeitas e o modo de ver e pensar transformado. Foi no encontro com o escolar que muitos questionamentos emergiram e suscitaram novas problematizações. Ao adentrar o espaço da EJA, foi possível olhar esse espaço com mais atenção, desconstruindo percepções e reconstruindo-as a partir de novos encontros com o outro.

- **SEGUNDA ENTREVISTA:** Aluno do 1° ano do ensino médio
- **Nome:** Vitorioso
- **Idade:** 55 anos
- **Nascimento:** Cáceres- MT
- **Parou de estudar:** 16 anos
- **Tempo fora da escola:** 39 anos
- **Ocupação:** Do Lar (Cuida de familiares enfermos)

Vitorioso, outro protagonista desta dissertação, é um homem pardo: *“minha avó é boliviana e minha mãe é de Poconé, e eu nasci pardo, eu gosto da minha cor” (Vitorioso, 2024*). Vitorioso nasceu em Cáceres-MT. Ele deixou a escola aos 16 anos de idade e teve anos da sua vida interrompidos pelo vício do álcool. Mas, apesar de todas as adversidades da vida, o aluno Vitorioso conseguiu se libertar dos vícios e retornou para a escola após 39 anos. Atualmente, é aluno do 2° ano do Ensino Médio na EJA.

O encontro com Vitorioso ocorreu em uma pracinha do bairro Santa Cruz, na cidade de Cáceres-MT. Em uma bela manhã, nos encontramos na referida praça, ao som dos pássaros e das crianças brincando.

Vitorioso também foi meu aluno no ano de 2022, período em que cursava o 2° Segmento 1° Ano do Ensino Fundamental (6° e 7° ano). Vitorioso se destacava pela sua comunicação, sempre tendo uma história interessante para compartilhar.

> *“A minha história é bastante complicada, porque... Meu pai não tem estudo, estudou até a terceira série. Minha mãe não sabia ler. Meu pai conheceu minha mãe na fazenda; ela já tinha três filhos. Aí, trouxe ela para a cidade. Meu pai foi trabalhar em uma firma, ficou lá até se aposentar. Aí, tiveram eu e mais meus irmãos. Nós somos em cinco. Eu comecei a estudar no CEOM[21], até a terceira série. Aí, meu pai vendeu a casa que nós tínhamos lá perto do CEOM e comprou outra aqui perto do*

[21] A Escola Estadual Onze de Março foi criada em 1948 e está localizada no centro da cidade de Cáceres- MT.

> *Geraldão[22]. Então, comecei a estudar no Mário Motta[23]. Eu era menor de idade ainda e gostava de jogar bola. Comecei a beber e saí da escola. Comecei a beber, trabalhar, namorar. Mas não quis saber mais da escola. Fiquei assim... Sem trabalhar, parei de trabalhar, não tive mulher, não tive filho. Porque ninguém ia querer uma pessoa que ficava na rua, bêbada" (Vitorioso, 2024).*

A narrativa de Vitorioso apresenta uma trajetória marcada por escolhas e consequências que o levaram a um ciclo de dificuldades sociais e pessoais. A desistência precoce dos estudos é analisada, por ele próprio, como condição de possibilidade para a sua vulnerabilidade social. O consumo de álcool aparece como fator central em sua narrativa, afetando sua educação e seus relacionamentos. Evidencia-se, também, a consciência do estigma social associado à condição de quem vive na rua e consome álcool, revelando mecanismos de exclusão e normalização que operam na constituição dos sujeitos.

Sob uma perspectiva foucaultiana, é possível compreender que a história de Vitorioso não se insere em uma lógica de carência de capitais, como propõe Bourdieu (2003), mas antes em uma rede de dispositivos que regulam comportamentos e produzem sujeitos. A escola, o trabalho, o consumo, a rua, a família — todos esses elementos operam como dispositivos de poder-saber que classificam, controlam, excluem e, ao mesmo tempo, oferecem condições de possibilidade para resistência e reinvenção de si. A evasão escolar, o alcoolismo e a marginalidade são atravessados por discursos que definem o que é normal, aceitável ou fracassado, produzindo, assim, modos de subjetivação que o próprio Vitorioso, em sua narrativa, questiona e ressignifica.

É nesse jogo de forças que emerge o gesto ético de retomada da escolarização. A reentrada na escola, mediada pela irmã, pode ser vista como um movimento de resistência — uma prática de si que desloca o sujeito de um lugar de subalternidade e o reinscreve como alguém que busca conhecer-se e transformar-se.

> *"Eu passei muito tempo, 39 anos, sem estudar. Minha irmã voltou a estudar lá no SESC[24]. Depois, ela me convidou, eu fui estudar e continuei lá no SESC. No SESC, me encaminharam para a escola Milton Marques Curvo. Já vai fazer oito anos que estou lá, sem desistir, e tem sido muito bom. Eu estou vencendo; cada dia é melhor. Mas, né, não é fácil. Eu penso que é, mas não é, porque muitos vão lá fazer matrícula,*

[22] O Estádio Municipal Luiz Geraldo da Silva, popularmente conhecido como Geraldão, foi criado em 1974 e está localizado na cidade de Cáceres-MT.

[23] A Escola Estadual Senador Mario Motta, foi criada em 1982 e está localizada na cidade de Cáceres-MT. Atualmente sendo uma escola Cívico-Militar.

[24] O Serviço Social do Comércio (SESC) é uma entidade privada, financiada com contribuições do empresariado. Criada em 1947, promove ações sociais. Tem uma unidade na cidade de Cáceres-MT que oferece o curso EJA.

> *veem que as coisas são complicadas, né. Um dia é à tarde, outro dia é à noite, de manhã... Mas eu estou indo, né.*
>
> *Com força e atitude, a gente consegue buscar uma vida melhor. Porque, sem estudos, sem profissão, a pessoa não tem uma vida mais tranquila. Conheço muita gente que não sabe ler, escrever, que não quer estudar; até para assinar o nome é complicado. E lá no EEDIEB Professor Milton Marques Curvo acolhem muita gente, pessoas que não são alfabetizadas, que têm problemas. Porque é uma escola diferenciada, que veio para contribuir com o ser humano, aqui na cidade de Cáceres.*
> *E eu estou feliz por isso, por estar lá, terminando agora. Em julho, eu termino, e... quero fazer uma faculdade e seguir em frente. Porque tudo depende do interesse da pessoa em ter uma vida melhor. Hoje em dia, é preciso ter um histórico, um diploma; tem muitas coisas. E é isso: a pessoa tem que lutar, porque a vida é cheia de lutas ... Dificuldades vão existir, sempre vão existir, mas... É só não desistir, porque a vitória vem, e vem mesmo.*
>
> *Minha vida... é boa, não é uma vida ruim. Agora mudou bastante, por quê? Por causa da minha atitude, de estar vivendo uma vida feliz, estudando, cuidando da minha família, do meu pai, do meu irmão. E é isso aí" (Vitorioso, 2024).*

A partir da narrativa de Vitorioso, podemos inferir que a EJA funciona como um espaço onde circulam outros discursos possíveis sobre quem pode aprender, em que tempo, e com quais finalidades. Ao longo de sua fala, Vitorioso apresenta uma nova narrativa de si mesmo — agora como sujeito do cuidado, da responsabilidade e do estudo. Essa narrativa não rompe completamente com os regimes de verdade que associam a educação ao progresso e à ascensão econômica, mas também os reconfigura a partir de sua experiência concreta.

Quando afirma: "Hoje em dia, é preciso ter um histórico, um diploma...", Vitorioso ecoa os discursos modernos sobre a escolarização como chave de acesso à cidadania e ao trabalho, mas também dá a esses discursos uma inflexão singular. Ao se posicionar como alguém que "está vencendo" por estudar e cuidar da família, ele se reescreve como sujeito ético-político, capaz de agir sobre si e sobre o mundo, produzindo outras formas de existência. Foucault (1984) nos lembra que a constituição de si não é apenas um processo interno, mas envolve práticas sociais, técnicas de subjetivação e disputas por regimes de verdade.

Nesse sentido, a trajetória de Vitorioso pode ser compreendida como um exemplo daquilo que Foucault chamou de "modo de subjetivação" — isto é, a maneira como os indivíduos se relacionam com normas e saberes e produzem determinadas formas de vida. Sua narrativa desloca o olhar sobre a EJA de uma política de compensação para uma política de criação de possibilidades éticas e estéticas da existência.

Sobre a importância da educação, Vitorioso nos diz:

> *"Educação é importante! Abre as portas do mercado de trabalho, porque ali você está capacitado para trabalhar, porque sem capacitação da pessoa, ele vai só manter naquele setor. Mas, se não tiver estudo, não tiver sabedoria para ter conhecimento daquelas coisas ali, ele fracassa" (Vitorioso, 2024).*

É possível perceber uma diferença significativa das narrativas da Vencedora em relação à do Vitorioso. Percebe-se que ele traz uma perspectiva mais pragmática sobre educação, focada em sua função instrumental para o trabalho e o sucesso profissional. Mas, é importante compreendermos que a Educação é, sim, uma ferramenta importante para o mercado de trabalho, especialmente nessa etapa da vida dos nossos protagonistas. Nota-se que Vitorioso percebe a educação não apenas como algo pessoal, mas como um meio essencial de inserção e progressão no mercado. Essa visão é comum entre homens na EJA, que frequentemente têm trajetórias marcadas por longas jornadas de trabalho informal ou não qualificado.

Nota-se, ainda, que nosso intercessor vê a educação escolarizada como sinônimo de progresso. Ele associa diretamente o progresso com o conhecimento e a qualificação, destacando a importância de habilidades práticas e intelectuais para evitar o "fracasso". Essa visão reflete uma busca por segurança e estabilidade financeira, que, com certeza, foi um desafio ao longo da sua vida, conforme podemos ver na narrativa abaixo:

"Eu trabalhava de vender picolé. Vendia picolé, eu e meus irmãos. Minha mãe fazia coxinha também, e vendia" (Vitorioso, 2024).

Quando Vitorioso menciona a Sabedoria e o Conhecimento, ele dá pistas de que a educação vai além das habilidades técnicas, abarcando uma visão crítica da vida e do mundo, algo que talvez ele não tivesse acionado na juventude.

Comparando a narrativa de Vencedora com a de Vitorioso, percebemos uma diferença de foco. Enquanto ela fala de realização pessoal e superação de limites, ele enfatiza o papel econômico e prático da ação. Talvez, podemos inferir, isso se dê pela inculcação de narrativas, ao longo da história, das diferenças de papel social da mulher e do homem. Ela, embora seja provedora do lar, trabalhadora, não tem consciência política de sua vida e atribui à escola o papel de realização pessoal, enquanto o homem, também afetado pelo papel social a ele atribuído historicamente, foca em aspectos econômicos e práticos.

Percebemos que ambas as visões convergem no reconhecimento do valor transformador da educação e da EJA, como espaços de novas oportunidades e empoderamento pessoal.

- **TERCEIRA ENTREVISTA:** Aluna do 2 ° ano do ensino médio
- **Nome:** Resiliente
- **Idade:** 57 anos
- **Nascimento:** Cáceres-MT
- **Parou de estudar:** 19 anos
- **Tempo fora da escola:** 28 anos
- **Ocupação:** Doméstica

Resiliente é uma mulher branca, que nasceu em Cáceres-MT, nos anos de 1967. Ela, como não diferente da primeira entrevistada, precisou deixar a escola muito nova devido às condições de vida de sua família. Atualmente, ela é aluna do 2° ano do Ensino Médio na EJA. Ela foi minha aluna no ano de 2022, quando frequentava o 2° Segmento 1° Ano do ensino fundamental, que equivale ao 6° e 7° ano. Lembro-me claramente dos nossos momentos em sala de aula: eu lecionava a disciplina de História, e Resiliente sentava-se bem à frente, sempre muito participativa e questionadora. Sua presença era marcante: sempre muito comunicativa, contribuía de forma significativa para o desenvolvimento dos debates em sala.

No ano de 2022, assim como nos anos anteriores, recordo-me de que passamos por uma elevada evasão escolar na EEDIEB "Professor Milton Marques Curvo", em detrimento de um momento em que a carga horária era contabilizada por etapa, e os alunos não recebiam faltas, apenas presença nos dias em que estivessem presentes. No entanto, Resiliente era aquela aluna que sempre estava presente nas aulas.

E como se desenhou o meu encontro com a aluna Resiliente?

Conversei com Resiliente sobre a pesquisa, mostrando a ela o quão importante seria sua participação. Prontamente, ela aceitou contribuir, partilhando suas narrativas para o enriquecimento e fortalecimento do estudo. Após alguns dias, entrei em contato com ela pelo *WhatsApp* e marcamos o dia da entrevista. A entrevista foi realizada no dia 09 de abril de 2025, uma quarta-feira, às 18h, em sua residência, localizada em um bairro na entrada da cidade de Cáceres-MT.

As horas do dia já haviam percorrido pelo ponteiro do relógio e, após um longo dia de trabalho, me coloquei a caminho da terceira entrevista. O sol já havia se posto, e se iniciava a noite. O céu estava estrelado, e a brisa suave tocava meu rosto. Pelas ruas de Cáceres, o silêncio me levou ao encontro da aluna Resiliente. Mesmo sabendo que existem muitas histórias fortes e marcantes, eu não imaginava o quão intensas seriam as narrativas daquela aluna.

A aluna Resiliente escolheu o local da entrevista, optando por realizá-la em sua residência, localizada em um bairro na entrada da cidade de Cáceres-MT. Ao chegar em sua casa, fui recebida com alegria. Com presteza, ela me convidou a entrar e sentar no sofá da sala. Inicialmente, a conversa aconteceu de forma leve e espontânea, em um clima descontraído.

Resiliente sentou-se ao meu lado, sua pele clara, seu cabelo loiro e um olhar que expressava entusiasmo. Iniciamos um diálogo sobre a importância da pesquisa para o campo científico e educacional. Em seguida, expliquei novamente sobre a participação na pesquisa, dando ênfase nos aspectos éticos e científicos, apresentando e detalhando o "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido". Pedi que ela lesse e, se estivesse de acordo, assinasse para iniciarmos a entrevista. Após assinar, começamos a entrevista com um play na gravação. Para a entrevista, usei um caderno de campo e o celular como meio de gravação.

Logo no início da conversa, percebi que Resiliente estava bem à vontade e, à medida que fomos conversando, ela se mostrava ainda mais confortável com a entrevista. Perguntei a ela sobre sua história de vida e, a partir de então, começamos a entrevista. Ao narrar sua história de vida, Resiliente enfatiza a sua vida na infância.

> *"Meus pais vieram de Minas[25] pra cá, eu nasci aqui. Já vieram com seis filhos, e aqui tiveram mais dois, eu e meu irmão mais novo. Meu pai tinha uma história de alcoolismo. A gente vivia violência, não com a gente, mas com a minha mãe. Era muita briga, então eu vivia uma violência doméstica, eu via, não vivi. Minha mãe resolveu tocar a vida sozinha, falou: "Não, não quero mais", e foi criar os filhos sozinha. Trabalhar sozinha. Minha mãe ganhou um pedaço de terra na Morraria[26], ali ela mesma construiu a casa de barro. Minha mãe era uma guerreira, foi uma guerreira criar oito filhos sozinha, ela foi uma guerreira!" (Resiliente, 2025).*

Filha de pais analfabetos, Resiliente nasceu em Cáceres e, desde pequena, testemunhou a violência dentro do próprio lar. Seu pai, consumido pelo vício em álcool, reforçava ainda mais o ciclo de violência doméstica. Teve uma vida sofrida, marcada por uma infância de trabalho escravo[27], fome e muitas humilhações. Como tantas mulheres do seu tempo, sua infância foi

[25] Estado de Minas Gerais localizado na região Sudeste do Brasil.

[26] Morraria abrange toda a Serra das Araras e as serras adjacentes. De acordo com Valadão (2012), "a Estação Ecológica Serra das Araras é uma unidade de conservação federal que ocupa 28.700 ha do bioma Cerrado no sudoeste do Mato Grosso, nas cidades de Porto Estrela e Cáceres. Sua área está localizada entre as latitudes 15° 27' 11"-15° 51' 04" Sul e longitudes 57° 06' 06"-57° 16' 41" Oeste".

[27] Palavras usadas durante a entrevista, mas que, por motivos técnicos, não puderam ser gravadas com êxito.

definida pelo trabalho precoce e pela falta de oportunidades de frequentar a escola. Uma mulher cuja infância foi marcada por momentos difíceis.

> *"Aí a gente veio pra cidade, aqui na cidade tudo mais difícil, né, os filhos foram crescendo e ela foi colocando pra trabalhar, dando para as famílias. Antigamente você passava na rua, pedia, você, eu mesma estava andando com ela, a dona pediu e ela falou: pode ficar, eu fiquei lá. Aqui ela foi lavar roupa, foi trabalhar como lavadeira, e os filhos foram crescendo ajudando ela, porque tinha os meninos, né, que eram mais velhos, foi ajudando ela e ela foi acabando de criar os filhos. Aí logo ela foi trabalhar, foi trabalhar perto da USA[28] ali pegava a roupa do quartel pra lavar. A gente lavava no rio a roupa. Aí o pessoal da USA chamou ela pra morar no fundo, que era na UBS[29] essa época. Ela deu a casa pra ela morar lá, como ela não tinha onde morar, aí ela foi morar com a gente lá. E aí foi se limpar, cuidar do clube, né? E ali eu comecei a estudar, que era na escola na frente escola Esperidião Marques" (Resiliente, 2025).*

De acordo com as narrativas anteriores, Resiliente teve seu primeiro contato com a escola aos sete anos de idade, após sair com sua família da zona rural da cidade de Cáceres-MT e se instalar na zona urbana. Sua primeira experiência escolar foi na Escola Esperidião Marques, localizada no centro da cidade de Cáceres. Posteriormente, após uma nova mudança de residência, Resiliente e sua família passaram a morar no bairro Cavalhada, onde continuou seus estudos na escola do bairro, até o momento em que sua mãe a entregou para uma família abastada da cidade. Como relatado na narrativa abaixo:

> *"Era muito difícil, porque antigamente as famílias que pegavam essas pessoas para morar junto, davam o serviço pesado; não era fácil, não. A gente aprendia na marra, entendeu? Lavava, passava, cozinhava, limpava a casa, ainda era babá. Era um sofrimento. A gente só comia se sobrasse. A família que eu morava era muito grande, tinha muita gente. Então, fazia comida; o que sobrava ali, aí eu comia. Se não sobrasse, ficava sem comer" (Resiliente, 2025).*

Conforme relato de Resiliente, era muito comum que os pais entregassem seus filhos às famílias mais abastadas da cidade, em troca de moradia, cabendo à criança a execução de serviços domésticos. Resiliente, vivia constantes violações de seus direitos básicos, sendo obrigada a trabalhar longas horas em serviços pesados, sem condições mínimas para realizá-los. Sua alimentação era limitada, ela só podia comer caso sobrasse comida após todos já terem se alimentado.

> *"Aí minha irmã me descobriu. Por acaso, minha irmã me descobriu, porque minha mãe não falava onde eu estava. Dizia que eu estava trabalhando, mas não falava em*

[28] União Social de Assistência

[29] Unidade Básica de Saúde

> *qual lugar. Aí minha irmã me descobriu: ela foi trabalhar na mesma rua e, um dia, à tarde, enquanto eu cuidava das crianças lá fora da casa, ela me viu e falou: "O que você tá fazendo aqui?" Eu falei: "Eu moro aqui com a dona Jojo." O nome dela era dona Jojo[30]". (Resiliente, 2025).*

Ao perguntar se a família em que ela vivia a deixava estudar, ela respondeu: "*Não, lá era pra trabalhar" (Resiliente, 2025).* Ela viveu assim até que sua irmã a encontrou por acaso e a levou para morar com ela. Enfim, Resiliente teve a oportunidade de voltar para a escola, mas logo se casou e engravidou de seu primeiro filho. Seu marido apresentava comportamentos machistas e dizia que mulher não podia estudar à noite. Foi assim que Resiliente abandonou, mais uma vez, a escola e decidiu se dedicar à criação de seus filhos.

> *"Pois é. Aí minha irmã foi morar sozinha e me levou. Falou: "Você vai morar comigo", e me levou pra casa dela. Eu fui trabalhar e estudar à noite, voltei a estudar à noite. Aí que eu fui pro Ceom. Morei com ela, voltei a estudar e fui trabalhar também, né? Trabalhar e estudar. Fui estudar à noite. Me matriculei na quarta série" (Resiliente, 2025).*

> *"Aí fui pra quinta. Aí conheci meu ex-marido, casei. Aí engravidei, engravidei no mesmo ano. Ele começou a invocar porque eu estava estudando à noite, dizendo que mulher não podia estudar à noite. Aquele jeito de homem, machista. Acabei desistindo da escola, parei de estudar. E resolvi que eu ia criar meus filhos primeiro, pra depois eu voltar a estudar. Mas nunca saiu da minha cabeça que eu ia voltar a estudar" (Resiliente, 2025).*

> (...) apesar de todas as dificuldades cotidianas, ainda veem a escola com o olhar da esperança. Esperança de "alcançar um nível melhor perante a sociedade"; de obter "conhecimentos para poder lutar pelos direitos"; de tornar-se "o exemplo da família"; de melhor compreender a vida (Rummert, 2005, p. 118).

Desde os primórdios da história da humanidade, as mulheres vivenciam situações de violência e opressão que, muitas vezes, se manifestam também no ambiente escolar. Como professora, pude acompanhar diversos relatos de violência contra mulheres, os quais demonstram o quanto tais experiências impactam diretamente na trajetória educacional de muitas alunas. Algumas não tiveram a oportunidade de dar continuidade aos estudos, enquanto outras frequentavam a escola às escondidas, temendo a reação de seus companheiros. Apesar das inúmeras lutas históricas em defesa da igualdade de direitos e do respeito à dignidade da mulher, ainda vivemos em uma sociedade marcada por estruturas patriarcais e práticas machistas que limitam o acesso pleno das mulheres à educação e à cidadania.

[30] O nome Jojo é fictício, utilizado com o objetivo de preservar o sigilo das identidades envolvidas.

Hooks (2013), em seu livro “Ensinado a transgredir: educação como prática de liberdade”, postula uma reflexão sobre a educação como forma de libertação social, que subjulga e desvaloriza as mulheres, em um contexto de opressão e violência simbólica e real.

> *“Quando eu entrei na EJA, eu estava doente. Eu tinha entrado em depressão porque a minha filha foi embora... eu me achei sozinha... sem rumo... Aí eu entrei para a EJA... eu me matriculei e voltei a estudar. A EJA, lá, pra mim, foi a cura... eu acho que foi a minha cura... porque... eu fui me abrindo, fui conversando, fui esquecendo que eu estava doente... e... minha vida melhorou muito, muito, muito depois que eu entrei na EJA para estudar” (Resiliente, 2025).*

Mesmo vivenciando um relacionamento conturbado, Resiliente se propôs a mantê-lo até a conclusão da formação acadêmica dos filhos — e assim o fez. Foram anos difíceis, mas, após a formatura dos filhos, Resiliente finalmente pediu o divórcio.

> *“Eu casei em 87. E nesse mesmo ano já veio o menino. Inclusive, ele nasceu no dia do meu aniversário. Por isso que ele tem 37 anos e eu tenho 57. Eu estava com 20 anos. Depois de três anos, eu tive a menina. Minha vida não foi fácil também com meu marido, porque ele também bebia muito. Gostava muito de farra. Mas eu resolvi me dedicar aos meus filhos. Fui criar meus filhos, mas tinha esperança de voltar a estudar. Vivi com meu marido por 26 anos” (Resiliente, 2025).*
> *“Eu conversava muito com eles. Eu falava: “Vocês têm que estudar, né? Não sejam iguais a mim, têm que estudar.” Incentivava muito. Minha filha é muito inteligente. Meu filho, quando ele passou na UFMT, nossa senhora, foi uma alegria imensa. Ele foi para Cuiabá. Foi uma luta, mas foi pra Cuiabá. E minha filha não quis ir pra lá, não. Ela falou: “Eu vou fazer aqui na Unemat”. Ela fez aqui na Unemat. Estudou aqui, não saiu de perto de mim. Meu filho fez Engenharia Elétrica. Ele é engenheiro elétrico. Aí, quando eles se formaram, aí eu falei: agora eu vou separar do seu pai, porque não está dando mais, não. Ele veio aqui, me buscou, levou pra Cuiabá” (Resiliente, 2025).*

> *“Nesse meio tempo, minha filha engravidou. Foi lá e me buscou pra morar com ela. Eu vim morar com ela. Depois de um tempo, minha filha foi embora para Alta Floresta, porque o esposo dela tinha passado no concurso da polícia. Eu falei: “Não, eu não vou não, filha. Eu vou ficar aqui, eu quero estudar, quero voltar a estudar e eu vou ficar aqui”. Aí, eu fiquei. Aí eu fiquei doente, porque... sozinha, né? Sem eles. Eu nunca deixei eles” (Resiliente, 2025).*
> *“O Ronaldo morava em Cuiabá, mas a Ana[31] nunca me deixou, sempre estava junto comigo. Então, eu me vi sozinha, eu fiquei apavorada. Não foi fácil, não. Eu falei: “Sabe de alguma coisa? Eu tenho que fazer alguma coisa, né? Tenho que lutar para voltar a estudar”. Aí que eu fui atrás de voltar a estudar. Deus me direcionou para a EJA. Lá eu conheci muita gente, muitas histórias de vida, sabe? Então, o meu problema ficou pequenininho, em vista de tantos outros que tem lá, né? Então é isso, professora. A EJA é uma escola maravilhosa para adultos. Lá tem palestra, lá tem muita coisa, ensina muita coisa, abre muito a mente da gente. A gente aprende muita coisa lá. Além de aprender, vai se formar, estudar... é uma história de vida. Aprende muita coisa” (Resiliente, 2025).*

[31] Os nomes Ronaldo e Ana são fictícios, utilizados com o objetivo de preservar o sigilo das identidades envolvidas.

Durante o diálogo com Resiliente sobre a importância da EJA, ela compartilhou sua perspectiva:

> *"Para a minha vida, a importância é muito grande. Para mim, foi muito grande, não tem nem como explicar a importância da EJA na minha vida. Me ajudou muito. Para a sociedade também, porque ali têm histórias que, além de serem histórias de vida, às vezes é uma história muito triste. Mas a força de todo mundo ali, um ajudando o outro, levanta as pessoas.*
> *E outra coisa também: a gente está ali para aprender, para ter uma vida melhor. Para estudar, para fazer um concurso, para melhorar de vida. Porque a vida não acaba. Você vai ficando velho, mas você precisa trabalhar, precisa melhorar. Então, a importância da EJA é muito grande para a vida, não só para a minha, mas de muita gente, de muita gente.*
> *Depois que eu concluir, não quero parar de estudar. Eu quero fazer uma faculdade, vou fazer uma faculdade, se Deus quiser. Vou conseguir entrar na faculdade. E fazer concurso, para trabalho mesmo, para melhorar, para ganhar melhor. Quero fazer Pedagogia, se Deus quiser. Eu estava pensando em fazer, nesse meio tempo, um curso de Enfermagem. Mas eu não tenho dom. Eu gosto de criança. Então, eu vou estudando até chegar o dia do vestibular" (Resiliente).*

A EJA é uma forma de recomeçar, mesmo que tardiamente, e de buscar o que se deixou para trás. Um *espaço-tempo* que vai além do ensino e da aprendizagem; é um espaço acolhedor das pessoas que tiveram suas vidas marcadas pela opressão. É um lugar de ensino humanizado. À luz das reflexões de Paulo Freire, a educação como prática de liberdade visa uma educação emancipadora, em um espaço educacional que favorece as diversas identidades presentes no ambiente educativo.

> *"A Eja é uma família. A escola, para mim, me acolheu como se fosse uma família, porque eu estava sozinha, né? Então, eu fui muito bem abraçada lá pelos professores, pelas histórias de vida de todo mundo, porque ali todo mundo tem história de vida, uma mais tocante do que a outra. Os professores são muito dedicados para ajudar a gente. Se a gente não aprende de um jeito, eles ensinam de outra maneira, e eles não deixam a gente desistir nunca, sabe? Liga atrás, para saber por que você não está indo à escola, entendeu? Então, eles... é uma parte muito importante, é uma família. Eu falo que na EJA eles não são professores, é uma família. E eu entrei lá para aprender a estudar e aprendi uma história de vida lá, porque entrei doente e a EJA me curou.*
> *A EJA foi minha cura, a EJA é uma família para todo mundo, né? Eu gosto muito de estar lá, eu vou sentir muita falta quando eu sair de lá" (Resiliente, 2025).*

É fundamental destacar que a EJA não se limita apenas ao seu espaço formal, mas também como um ambiente de acolhimento para as pessoas que passaram e ainda enfrentam dificuldades na vida. Nos últimos anos, contemplamos políticas públicas voltadas para o campo educacional, que promovem mudanças nas escolas com modalidades de ensino diferenciadas. No entanto, é válido ressaltar que o cotidiano escolar é sempre único e singular, e é preciso ser sensível às realidades dos alunos. Alves (2012) nos ajuda a refletir que existem várias políticas

públicas visadas para o campo educacional, que geram mudanças em escolas que são diferentes, mas que o cotidiano, esse sempre único.

Dessa forma, o espaço escolar deve ser visto como um ambiente de construção coletiva de saberes, promovendo os encontros de diferentes experiências e trocas. Essa reflexão está em sintonia com o que destaca Freire (1997, p. 14), ao afirmar que: "O ensinar se faz partilha pela comparticipação dos conhecimentos como bens produzidos pelas companheiras e companheiros de jornada e leitura de mundo que vão construindo".

Durante toda a entrevista, eu fiquei muito emocionada. O relato dela me tocou profundamente, ouvir suas dores, suas vitórias, suas conquistas e sua determinação. Em muitos momentos, meu corpo se arrepiou e meus olhos se encheram de lágrimas; eu me emocionava assim como ela. Houve momentos em que ela disse: *"Ai, eu não vou conseguir falar",* tamanha a emoção ao relembrar sua história. Eu a tranquilizei: "Se acalme, pode falar, fica tranquila". Continuamos com a entrevista normalmente, pois, mesmo quando a emoção silenciava suas palavras, a vontade de contar sua vitória era ainda maior. Como relatei anteriormente, foi uma das narrativas que mais me tocou, talvez pelo fato de sempre ter encontrado Resiliente tão alegre no espaço escolar.

> *"Quando eu entrei na EJA falei para os meus filhos que eu estava estudando, ele sempre está falando para mim que sente muito orgulho de eu estar terminando de estudar. Por isso que eu sou muito grata por tudo, e só de... de eu querer mesmo estudar, porque depende de mim, né, estudar, mas só de dar esse orgulho para eles e falar: "Estou me formando", eu me sinto muito realizada. E isso tudo graças à escola, né? A escola que me ajudou, que me deu essa força, que me botou para cima, e que não deixa a gente desistir nunca. Então é isso, o EJA é muito importante. Está sendo, foi e está sendo muito importante. Eu acho que vai ser ainda muito mais, porque os professores me falam: "Dependendo de você, vocês vão entrar na faculdade, vocês vão estudar, só querer." Estão prontos para ajudar até a gente entrar lá na faculdade. Então é isso, professora, essa parte aí que eu queria falar" (Resiliente, 2025).*

Ao percorrer as linhas desta dissertação, encontramos a importância do "tempo livre", a escola como *espaço-tempo* de suspensão de outros afazeres, tempo para se dedicar e aprender, e tempo de conhecimento e múltiplas experiências que transformam vidas. Tempo que precisa ser oferecido a todos, independentemente de sua condição social, histórica ou cultural.

A escola, desde as cidades-estados gregas, foi fonte de 'tempo livre', um tempo de suspensão de outros afazeres, onde os alunos podiam 'ser retirados de sua posição social' (Masschelein e Simons, 2013, p. 29). O *Skholé*, isto é, tempo livre para o estudo, a ciência e a descoberta.

Masschelein e Simons (2013), descrevem que:

> A escola deve se tornar mais centrada no aluno, se esforçar para desenvolver o talento, ser mais sensível ao mercado de trabalho e ao ambiente social de forma a motivar e atender ao bem-estar dos alunos, oferecer educação baseada em evidência, o que é mais eficaz e pode contribuir para a igualdade de oportunidades de uma forma real, etc. (Masschelein e Simons, 2013, p. 04)

Masschelein e Simons (2013) compartilham desse pensamento: “Escola, como já dissemos, significa tempo livre ou indeterminado. Esse tempo não é ou não precisa ser produtivo; é tempo que permite alguém se desenvolver como um indivíduo e como cidadão [...] (Masschelein e Simons, 2014, p. 60).

- **QUARTA ENTREVISTA:** Aluno do 1 ° ano do ensino médio
- **Nome:** Campeão
- **Idade:** 75 anos
- **Nascimento:** Água Comprida- MG
- **Parou de estudar:** 27 anos
- **Tempo fora da escola:** 38 anos
- **Ocupação:** Aposentado

Campeão é um homem branco, nascido em Água Comprida - MG, nos anos de 1950. Casou-se em 1976 e é pai de quatro filhos, três homens e uma menina. Assim como os demais intercessores, precisou deixar a escola muito novo devido às condições de vida dos seus familiares. Atualmente, ele é aluno do 1° ano do Ensino Médio da EJA.

De que forma se teceu o meu encontro com o aluno campeão?

Meu encontro com Campeão aconteceu no dia 16 de março de 2025, em uma das salas de estudo disponibilizadas pela UNEMAT. Após vários dias tentando marcar a entrevista devido à incompatibilidade de horários, enfim conseguimos definir um horário e local que atendesse às necessidades do aluno Campeão. E assim fizemos: marcamos a entrevista para uma quinta-feira, era ponto facultativo no município e no estado. Portanto, eu não estava trabalhando em sala, e o aluno Campeão também não teria aula.

Durante nossas conversas pelo WhatsApp, expliquei a pesquisa, ressaltando sua importância para o mundo acadêmico e para a sociedade. Diferente dos outros intercessores, eu não conhecia o aluno Campeão, seria então, o nosso primeiro com ele.

Em uma tarde agradável, próximo ao feriado da Sexta-feira Santa, a cidade estava calma, com poucas pessoas pelas ruas. Neste dia, o silêncio da cidade ecoava aos meus ouvidos como um lembrete de quão importante é a educação.

Marcamos de nos encontrar na Unemat. Cheguei um pouco antes do horário combinado e o esperei no estacionamento. Sentada debaixo de uma árvore, contemplava as folhas ao chão e fiz a seguinte reflexão: assim como as folhas nutrem a terra, a educação se espalha, trazendo renovação à vida dos estudantes.

No horário marcado, avistei Campeão chegando em sua moto e logo fui ao encontro dele.

Disse: “Boa tarde, o senhor é o aluno Campeão?”

Ele sorriu e disse sim. Em seguida, convidei-o para nos dirigirmos a alguma sala de estudo, onde realizaríamos a entrevista.

Sentei-me de frente para o aluno campeão: pele clara, barba e cabelos brancos. Campeão demonstrava ser um homem com postura firme. Iniciamos nossa conversa sobre a pesquisa, explicando novamente sobre sua participação na pesquisa, dando evidência nos aspectos éticos e científicos, apresentando e detalhando o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”. Pedi que ele lesse e, se estivesse de acordo, assinasse para que pudéssemos iniciar a entrevista. Após sua assinatura, começamos a gravação. Para a entrevista, usei um caderno de campo e o celular como meio de gravação.

Desde o início da conversa, percebi que Campeão estava à vontade. À medida que a entrevista avançava, ele se soltava e demonstrava mais confiança. Perguntei a ele sobre sua história de vida e, a partir de então, começamos a entrevista. Ao narrar sua história de vida, Campeão dá ênfase à sua vida sofrida.

“A minha vida foi sofrida. Nós éramos uma família de 12 irmãos, e eu era o mais velho. Então, a responsabilidade caiu sobre mim. Trabalhei até os 22 anos para o meu pai, ajudando a cuidar dessa meninada” (Campeão, 2025).

Vindo de uma família numerosa, Campeão teve que, desde pequeno, ajudar seu pai na criação de seus irmãos.

Complementou sua narrativa retomando a sua infância, dizendo:

> *“Eu tenho 75 anos. Nasci no dia 23 de março de 1950, numa cidade de Minas Gerais chamada Água Comprida. Meus pais eram analfabetos, e minhas avós também eram todas analfabetas. Eu nasci numa família de analfabetos. Então, a vontade de estudar minha foi muito grande desde pequeno. Eu fui pra escola com nove anos, não consegui ir mais novo. Mas eu tinha muita facilidade de aprender naquela época.*

> *Consegui fazer até a 4ª série em escola de fazenda. E daí, há alguns anos, eu tive a oportunidade de estar numa cidade chamada Iturama[32]. Aí, eu comecei a fazer o ensino fundamental. Fiz a sexta e a sétima série lá. E daí, não tive mais condições. Isso foi em 1978" (Campeão, 2025).*

Campeão teve seu primeiro contato com a escola aos 9 anos de idade e, devido às constantes mudanças de moradia, conseguiu concluir a 4ª série apenas aos 14 anos. Em suas palavras: *"Meu pai mudava muito. Eu sempre perdia meio ano aqui, meio ali. Inclusive, o quarto ano eu estudei só de agosto até o final do ano*". Aos 27 anos, Campeão retorna à escola e conclui a 5ª e 6ª série. Ele relata: "*quando fui para a cidade, antes eu morava na fazenda, onde só havia escola até a quarta série*" (Campeão, 2025).

O retorno de Campeão à escola acontece após 38 anos de ter parado de estudar para se dedicar ao trabalho. Campeão relata:

"De lá pra cá, passou-se quase 40 anos sem ir à escola. Agora, eu estou morando em Cáceres desde 1982. Eu vejo que quem não estuda aqui é só quem não quer, porque tem escola pra todo lado, faculdade" (Campeão, 2025).

Quando Campeão afirma que "*quem não estuda hoje é porque não quer*", revela a interiorização de um discurso dominante contemporâneo, baseado na responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso. Tal discurso, como aponta Foucault (1979), faz parte das tecnologias de governo dos corpos e das almas, deslocando a questão das desigualdades estruturais para o campo da moral individual. É um exemplo de como os sujeitos internalizam normas sociais que os governam sem necessidade de coerção explícita.

A narrativa de Campeão apresenta uma trajetória de vida atravessada por condições sociais, econômicas e históricas que moldaram seu acesso à educação. A pertença a uma família de analfabetos marca não apenas uma herança de privação escolar, mas também a inscrição de um saber-poder que, na sociedade rural brasileira da época, naturalizava a exclusão de determinados grupos sociais do sistema educativo formal.

> *"E agora, o que eu estou conseguindo fazer. No ano passado, eu fechei o ensino fundamental. E agora, a gente começou no primeiro ano. Deve fechá-lo até o primeiro semestre. E, do segundo semestre pro final do ano, a gente vai fazer o segundo ano. No ano que vem, a gente tem até o meio do ano pra fechar o terceiro. Então, é uma oportunidade muito boa para pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar mais cedo. Na minha sala de aula, tem pessoas de toda idade. Que você pensa aí, eu acho que eu sou o mais velho. Então, tem todas as idades. Toda pessoa tem uma história de vida diferente. A minha não foi diferente dos outros. Se você não tiver*

[32] Município brasileiro localizado no estado de Minas Gerais.

> *oportunidade, não tem como. E agora, vamos ver se eu faço uma faculdade. Eu pretendo fazer uma faculdade" (Campeão, 2025).*

Durante o nosso diálogo, questionei Campeão sobre a importância da escola na sua vida, e ele relatou as seguintes palavras:

> *"A EJA está sendo um pilar de apoio, né? Porque eu só tinha a 6ª série, e agora eu vou conseguir fazer o 2º grau. E quem sabe se eu consigo fazer uma faculdade e subir um pouquinho de nível de estudo, porque a gente precisa. É muito difícil viver sem estudo hoje. E daqui pra frente vai ficar cada dia pior" (Campeão, 2025).*
> *Conforme se pode destacar a seguir, a EJA é uma modalidade de ensino que apresenta suas particularidades fundamentais para o desenvolvimento do ambiente escolar. Nessa modalidade de ensino acolhe um público bastante variado e, por isso os profissionais da educação precisam estar atento às necessidades dos alunos.*
> *"Eu costumo dizer que os professores da EJA foram escolhidos a dedo, porque são muito bons, são muito amigos. A EJA, eu digo que é um achado. Não é todo mundo que tem a oportunidade de estudar na escola igual àquela" (Campeão, 2025).*
> *"Foi lá que consegui o apoio, porque não há outra escola que ofereça esse apoio a jovens e adultos" (Campeão, 2025).*

Nas palavras de Campeão, é possível perceber seu anseio por concluir os estudos e alcançar a possibilidade de ingressar na faculdade. Como discutido ao longo desta dissertação, o sonho de acesso ao ensino superior é nutrido por muitos estudantes da EJA. Desta forma, compreendemos que é de suma importância que a escola se configure como um *espaço-tempo* que oportunize a realização desses objetivos.

Ao perguntar sobre o desejo de entrar na faculdade, Campeão respondeu: *"A minha vontade era fazer Direito. Mas não é fácil. Aqui na faculdade, pra você fazer Direito, tem que fazer uma prova do ENEM bem robusta" (Campeão, 2025).*

O desejo de cursar Direito, mesmo reconhecendo as dificuldades do processo seletivo (como a necessidade de um "ENEM robusto"), ilustra o que Foucault chamaria de "modos de subjetivação": processos pelos quais o sujeito se posiciona frente a normas e expectativas, buscando não apenas adaptá-las, mas, em certa medida, reescrevê-las em seu próprio projeto de vida.

Ao perguntar sobre sua vida profissional, Campeão ressalta:

> *"Eu trabalhei muitos anos como mecânico de máquinas agrícolas. No entanto, deixei de trabalhar já bem depois que eu já estava tendo as minhas próprias máquinas. Trabalhei para mim por vários anos. Por isso que eu não tive tempo de estudar. Enquanto eu trabalhava para os outros, eu tinha horário para trabalhar, para parar e ir para a escola. Depois que eu comecei a trabalhar para mim, já não tinha mais. Não tinha horário de trabalhar. Então, também não tinha horário para estudar. Atualmente, estou aposentado" (Campeão, 2025).*

Do ponto de vista foucaultiano, a trajetória de Campeão evidencia como os dispositivos sociais — neste caso, a escola rural precária, o trabalho braçal e as condições materiais de vida — operam na produção de sujeitos. Para Foucault, como já vimos, a escola, longe de ser apenas um local de transmissão de conhecimentos, funciona como um mecanismo de classificação, seleção e hierarquização de indivíduos, com base em regimes de verdade que definem quem "pode" e quem "não pode" estudar, progredir, ou ocupar certos espaços sociais.

Quando Campeão afirma que "quem não estuda hoje é porque não quer", revela a interiorização de um discurso dominante contemporâneo, baseado na responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso. Tal discurso, como aponta Foucault (1979), faz parte das tecnologias de governo dos corpos e das almas, deslocando a questão das desigualdades estruturais para o campo da moral individual. É um exemplo de como os sujeitos internalizam normas sociais que os governam sem necessidade de coerção explícita.

A narrativa também mostra os efeitos da mobilização de práticas de si — práticas pelas quais o sujeito trabalha sobre si mesmo, numa busca ativa por transformação. A decisão de voltar à escola aos 75 anos pode ser compreendida como um ato de resistência à narrativa social que associa envelhecimento a incapacidade ou desistência. Nesse movimento, Campeão se constitui como sujeito ético, no sentido foucaultiano, reinventando sua trajetória no campo da educação.

O trabalho aparece na narrativa como outro dispositivo central de subjetivação. Inicialmente, o trabalho assalariado permitia a coexistência com os estudos, mas, ao se tornar proprietário das máquinas, o Campeão se vê completamente capturado pelas exigências do trabalho autônomo: *"Eu parei porque comprei umas máquinas e tinha que trabalhar muito" (Campeão, 2025). Trata-se de* um exemplo concreto de como as formas de produção econômica moldam e governam o tempo e as possibilidades dos sujeitos.

A aposentadoria, por sua vez, aparece como um momento de reconfiguração da vida: liberto das exigências do trabalho incessante, o sujeito recupera a possibilidade de se reinventar. Mas essa reinvenção não é um simples retorno; ela é marcada pela memória de um passado de exclusão e pelas exigências normativas contemporâneas que associam diploma e escolarização à dignidade e reconhecimento social.

Assim, sob a ótica foucaultiana, podemos compreender que a trajetória de Campeão não é apenas a história de um indivíduo, mas uma cartografia das relações de poder que atravessam a educação, o trabalho, a velhice e a produção de si. Sua narrativa ilumina as forças sociais que o formaram e deformaram, e ao mesmo tempo, revela brechas pelas quais ele exerce

sua liberdade — não no sentido de uma autonomia abstrata, mas como prática constante de resistência e reinvenção dentro de condições históricas concretas.

4.3 Tecendo as contribuições de Paulo Freire para a EJA

Como relatado ao longo desta dissertação, a EJA é uma modalidade de ensino com características próprias, e Freire[33] apresentou a preocupação em atender às particularidades dessa modalidade de ensino. Não se trata apenas do ato de ensinar e aprender, mas de uma relação que vai além da transmissão de conhecimento: é preciso cultivar virtudes e valores éticos.

Nas palavras de Freire (1996),

> [...] qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça (Freire,1996, p. 120).

O espaço escolar da EJA é um local acolhedor, como já mencionado nas narrativas acima, onde o processo de ensinar está ligado ao fato de compreender as complexidades das relações que a compõem. O processo educativo acontece no entrelaçamento das virtudes durante a prática educativa, no ato de ouvir, sentir, acolher, abraçar e demonstrar respeito à experiência de vida do aluno. Segundo Gadotti, Freire “nos fala das virtudes como exigências ou virtudes necessárias à prática educativa transformadora” (Gadotti, p. 23, 2007).

A Educação de Jovens e Adultos teve como marco importante as contribuições de Paulo Freire. Seu destaque se deve ao fato de não se limitar à finalidade de ensinar ou decodificar símbolos, mas sim de viabilizar a existência humana. A educação, para Freire, é um ato político e libertador, um ato que deixa o outro mais humano, conhecedor da sua realidade e que seja capaz de desenvolver autonomia de forma ética, social, cultural e política. À luz do pensamento de Freire (1967, p. 60), compreendemos que “o homem deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante”.

De acordo com Aranha (1996):

[33] De acordo com Araújo (1996), Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 5 de outubro de 1921, em Recife, Pernambuco. Seu falecimento ocorreu no dia 2 de maio de 1997, na cidade de São Paulo.

> Ao longo das mais diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo, o resultado sempre foi gratificante e muitas vezes comovente. O homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com orgulho que também é um "fazedor de cultura" e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade. O método Paulo Freire pretende superar a dicotomia entre teoria e prática: no processo, quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, de certa forma. Percebendo se como sujeito da história, toma a palavra daqueles que até então detêm seu monopólio. Alfabetizar é, em última instância, ensinar o uso da palavra (Aranha, 1996, p.209).

Os pensamentos de Freire (2002) trouxeram uma educação mais humana, que respeita o educando como agente do próprio processo de aprendizagem. Como aponta Freire (2002, p. 254), "[...] o fundamental na alfabetização de adultos é que o alfabetizando descubra que o importante mesmo não é ler histórias alienadas e alienantes, mas fazer história e por ela ser feito". O método de ensino desenvolvido por Freire se dá pela ligação do estudante com o mundo em que vive. É importante destacar aqui que, pelas narrativas dos intercessores desta dissertação, os efeitos da EJA em suas vidas fizeram esse exercício de perceber como é possível fazer as próprias histórias pela educação.

Conforme Gadotti (2007), foi nos anos 50 que se iniciou, como concepção da educação, a educação popular, sendo considerada segundo o autor como uma das mais belas contribuições da América Latina para o pensamento pedagógico universal. (2007, p. 24), Freire "deixou, por onde passou, as sementes de uma concepção popular emancipadora da educação" (Gadotti, 2007, p. 24).

A partir das narrativas dos sujeitos da EJA apresentadas nesta dissertação, evidencia-se com nitidez a atualidade e a potência do pensamento de Paulo Freire para compreender e fortalecer os processos educativos nessa modalidade. Vencedora, Vitorioso, Resiliente e Campeão são sujeitos que, ao retornarem à escola após décadas de ausência, ressignificam suas histórias de vida a partir de experiências educativas marcadas pelo acolhimento, pelo respeito e pela escuta — dimensões centrais no pensamento freireano. Suas trajetórias não apenas ilustram os efeitos de uma educação libertadora, como também revelam que aprender, nesse contexto, é um ato profundamente político e existencial.

Em diálogo com Foucault, é possível afirmar que a EJA se constitui como um espaço de reconfiguração das subjetividades, onde o sujeito deixa de ser moldado apenas por dispositivos de exclusão e normalização — como o trabalho precarizado, o analfabetismo e os estigmas da velhice — para se afirmar como autor de si mesmo, por meio de práticas de liberdade e reinvenção. Se para Freire "educar é um ato de amor e coragem", para Foucault a

educação pode ser compreendida como uma tecnologia de si, em que o sujeito, ao tomar a palavra e refletir sobre sua própria história, também se produz eticamente.

Nesse sentido, os valores propostos por Freire — amorosidade, esperança, abertura ao novo e recusa aos fatalismos — encontram ressonância com os modos de subjetivação descritos por Foucault, reforçando que educar, sobretudo na EJA, é um gesto de resistência frente às formas de silenciamento, e de afirmação radical da dignidade humana.

4.4 Relações de poder no Currículo da EJA

> *Escutar a escola, sentir a escola, prestar atenção na escola, sem deixar seduzir ou distrair pelos ornamentos, pelo que a escola não é. E isso não para petrificar a escola, ou para dar uma ideia fixa, rígida, dogmática, do que a escola é, mas manter viva a pergunta "o que é a escola? (Larrosa, 2017, p. 252).*

Para falar de currículo, recorro a Moreira e Tadeu (2011), que entendem o currículo como transmissor de visões sociais, particulares e interessadas, e que produz identidades individuais, sociais e particulares. Portanto, ele governa condutas e tanto pode constrangê-las como criar condições de possibilidades para práticas de liberdade (Maldonado e Santos, 2019).

O currículo é, assim, um território de constituição de identidades e um instrumento de regulação social sob interesse e com estratégias políticas, que ocorrem no ambiente escolar através das atividades pedagógicas e por meio da organização do conhecimento escolar, onde deve ocorrer, segundo Masschelein & Simons, a democratização do "tempo livre", onde o sujeito possa se dedicar à aprendizagem, ampliando seu repertório cultural e intelectual.

Para Foucault (1997), o sujeito é constituído em diferentes momentos e contextos institucionais. Os modos de subjetivação são os processos que nos tornam sujeitos, ocorridos pela relação de força que produz a subjetividade. De acordo com Larrosa (1994), as experiências dos sujeitos nas quais se constrói a identidade são:

> [...] o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. [...] A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas (Larrosa, 1994, p.42).

Busca-se assim, analisar como o planejamento curricular da escola pesquisada considera a singularidade dos seus alunos, posto que resulta nos modos de subjetivação. Afinal, o currículo tem a intencionalidade do sujeito que quer construir. Ele governa, potencializa, constrange condutas e cria meios para a construção da identidade. Assim, esta pesquisa tem como foco de investigação a considerável importância da temática para o cenário atual e principalmente para a região local.

O currículo está envolvido diretamente na relação de poder, na qual é pensado e de fato possui determinado interesse social. Assim, este estudo tem como problemática pensar como currículo e a escola constituem o sujeito da EJA, bem como perceber como o PPP da Educação de Jovens e Adultos considera as singularidades dos sujeitos, tendo em vista a diversidade presente no contexto educacional que resulta nos modos de subjetivação.

Concebemos, nesta pesquisa, que pensar escola é pensar currículo, um currículo plural que leve em conta a diversidade e a subjetividade dos indivíduos. As concepções pós-estruturalistas definem o currículo como práticas discursivas que resultam nas relações de poder. Mas, vejamos como o PPP da escola concebe o currículo.

Concepção de currículo segundo o PPP da escola pesquisada (2023):

> O currículo em seu conjunto tem o intuito de contribuir com a redução das desigualdades educacionais, de forma a dar garantias das especificidades de aprendizagens e metodologias considerando a realidade e necessidade dos alunos. Assim cada escola tem a obrigação de adotar os currículos que mais atendem a necessidades daqueles que ali estão matriculando oportunizando garantir melhores condições de aprendizado. Na modalidade EJA o "Orientações Curriculares para Educação de Jovens e Adultos, páginas 167 a 239 – Livro Diversidades Educacionais – Editora Defanti, 2012/MT", apresenta novas perspectivas da Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso, pois abrange questões cotidianamente presentes na EJA como por exemplo evasão escolar, desinteresse. Inadequação das práticas ao perfil dos estudantes: infantilização. Currículos fragmentados e cientificistas. Os critérios de seleção e organização dos "conteúdos significativos". O currículo, então, determina e orienta o trabalho escolar e é determinado por ele. A escola participa de sua elaboração ao selecionar e organizar os saberes com vistas à aprendizagem dos alunos. Esta não é uma tarefa meramente técnica, pois é preciso tomar decisões que envolvem interesses, posicionamentos, sentimentos, conflitos, divergências. Não é simples selecionar saberes relevantes e preparar estratégias pedagógicas que respondam às novas exigências do mundo contemporâneo; isso implica diagnósticos, conhecimentos, estudos, planejamentos, pesquisa, seleção de materiais para saber relacionar os conteúdos específicos dos componentes curriculares com os documentos que regem os documentos oficiais e, ao mesmo tempo, dialoguem com os contextos e vivências dos jovens e adultos que recebemos na escola para que possam se tornar atuantes na sociedade em que está inserido, implica também selecionar conteúdos cuja abrangência explicativa contribua para a compreensão da sociedade e da cultura (PPP -EEDIEB, 2023, p.21).

O excerto do Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada (PPP, 2023) evidencia uma concepção de currículo voltada para a equidade e a valorização da diversidade presente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao reconhecer que o currículo não é uma instância neutra, mas sim um campo de disputas simbólicas, o texto aponta para a necessidade de um trabalho pedagógico comprometido com a realidade dos estudantes, especialmente no que tange à superação de práticas inadequadas, como a infantilização e a fragmentação do conhecimento. A proposta curricular mencionada reforça o papel ativo da escola na construção de saberes significativos, articulando os conteúdos escolares aos contextos socioculturais dos sujeitos da EJA. Isso exige uma postura crítica e ética dos educadores, capazes de realizar escolhas pedagógicas conscientes que respeitem as singularidades dos estudantes e contribuam para sua emancipação social e política. Trata-se, portanto, de uma concepção curricular que ultrapassa a mera prescrição de conteúdos e que se firma como instrumento de transformação social.

As etapas da educação na instituição Ensino Fundamental e Médio:

> "Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação. Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes.
>
> Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. Em todas as etapas de escolarização, mas de modo especial entre os estudantes dessa fase do Ensino Fundamental, esses fatores frequentemente dificultam a convivência cotidiana e a aprendizagem, conduzindo ao desinteresse e à alienação e, não raro, à agressividade e ao fracasso escolar.

> Atenta a culturas distintas, não uniformes nem contínuas dos estudantes dessa etapa, é necessário BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa. Nessa direção, a escola ao atender os alunos do Sistema Socioeducativo pode contribuir para o delineamento do projeto de mudança na vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal, mudanças de posturas na sociedade e com uma visão de maiores perspectivas para sua vida" (PPP- EEDIEB, 2023, p.29).

> "O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. Além disso, ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa" (PPP-EEDIEB, 2023, p.29).

De acordo com Ferraço (2005), o currículo não é especificamente para resolver dificuldades de aprendizagem, mas para expandir as possibilidades de conhecimento. O currículo é responsável pelo que somos e pelo que nos tornaremos (Silva, 2010). Dessa forma, problematizamos: o que é a escola? E o que ela representa na atualidade. O sentido atribuído à escola como lugar de realização. Vejamos a narrativa abaixo:

> *"Como que a gente ia para uma escola normal? Era mais difícil. Ia ser mais difícil para a gente, né? Mas, graças a Deus a gente tem que ter fé e acreditar naquilo que as coisas vão melhorar. Cada dia vai melhorar mais. Então, a escola é muito importante, principalmente a EJA. É muito importante para nós" (Vencedora, 2024).*

A narrativa de Vencedora reforça a centralidade da EJA como alternativa viável para aqueles que, por diferentes razões, não conseguiram completar a escolarização no ensino regular. Do ponto de vista sociológico, a dificuldade de inserção em uma "escola normal" pode estar relacionada a barreiras estruturais, como a necessidade de trabalhar desde cedo, a falta de políticas educacionais inclusivas e o próprio estigma social que muitas vezes acompanha

aqueles que retomam os estudos na vida adulta. A valorização da EJA na fala da narradora evidencia o papel dessa modalidade de ensino na promoção da equidade educacional, permitindo que sujeitos historicamente excluídos do sistema escolar possam acessar conhecimentos e ampliar suas oportunidades de vida, como acontece com Vencedora e Vitorioso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, muitas vezes compreendida em seu discurso legal como espaço de controle, padronização e normatização dos corpos e saberes, também pode – e deve – ser vista como um território de possibilidades, reinvenção e potência de vida. Embora marcada por estruturas e práticas historicamente instituídas que tendem a engessar as diferenças, a escola tem se mostrado, sobretudo na EJA, como lugar de encontros, trocas e transformações profundas.

Nessa perspectiva, Foucault (1987), em seu livro *Vigiar e Punir*, ressalta o poder exercido para manter o controle social e dominar corpos por meio do poder disciplinar. A escola é um desses espaços de controle, onde a classe dominante tenta legitimar suas verdades em um emaranhado de valores e saberes epistêmicos dominantes. "Um saber, técnicas, discursos, "científicos" se formam e se entrelaçam com a prática do poder de punir" (1987, p. 26).

A Escola Estadual de Desenvolvimento Integral Professor Milton Marques Curvo (EEDIEB) constitui-se como um espaço vital e potente no cenário educacional de Cáceres-MT, especialmente por sua atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em meio a desafios estruturais e políticos, essa escola tem se afirmado como um território de acolhimento, escuta e ressignificação de trajetórias. Sua proposta pedagógica revela um compromisso com a inclusão e com a construção de um ambiente que valoriza os saberes dos sujeitos, fortalecendo vínculos e incentivando a permanência e o êxito dos estudantes.

Mesmo conhecendo as especificidades desse *espaço-tempo* e as dificuldades encontradas no percurso de ser professora/pesquisadora, propus-me a mostrar a escola como potência, como um espaço de encontros e experiências que propiciam o devir dos sujeitos que a integram. A escola não é apenas um espaço de transmissão de conteúdo, estático e rígido, mas lugar onde o devir acontece, promovendo a transformação de si.

Ao longo da pesquisa, ficou evidente que a EEDIEB não é apenas um lugar de ensino, mas um verdadeiro espaço de encontros transformadores. Ali, os estudantes da EJA — muitos dos quais enfrentaram longos períodos de afastamento da escola — encontram não só a oportunidade de aprender, mas também de reconstruir suas histórias. O comprometimento da equipe escolar, a escuta sensível dos professores e o ambiente respeitoso e motivador são elementos que fazem da escola uma referência na educação de jovens e adultos. A EJA ali praticada é viva, plural e profundamente humana.

Ao longo desta dissertação, busquei evidenciar a importância da escola, não no sentido de promovê-la de forma acrítica ou de enaltecimento idealizado, mas sim no sentido originário do termo grego, que implica desvelar suas formas, virtudes e potências constitutivas (LARROSA, 2017). Embora tal abordagem possa ser interpretada por alguns como expressão de um "romantismo conservador", é fundamental frisar que este estudo não se propõe a ocultar as contradições e desafios presentes na instituição escolar, tampouco a reforçar discursos normativos ou homogêneos. Ao contrário, pretende-se destacar a centralidade da escola como espaço-tempo de produção de subjetividades, de encontros, de saberes e de transformação social.

Nesse contexto, adotamos o conceito de "escolar" como categoria analítica para pensar a escola não apenas em sua materialidade física, mas também em sua dimensão simbólica, cultural e relacional. Consideramos que a escola é constituída por múltiplos elementos que interagem para produzir sentidos, práticas e experiências educativas. Compreender o escolar é, portanto, compreender a própria educação em sua dimensão mais profundamente humana, conforme assinala Gadotti (2010), especialmente quando observamos sua capacidade de intervir na constituição da humanidade do sujeito.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), nesse escopo, revela-se uma modalidade educacional de elevada complexidade, dadas as especificidades dos sujeitos que a compõem. Trata-se de um público marcado por trajetórias de vida heterogêneas, com experiências de exclusão, resistência e superação. Nesse sentido, a EJA não deve ser compreendida apenas como uma oferta de escolarização tardia, mas como um dispositivo ético-político de dignificação humana, ao proporcionar o acesso ao conhecimento e à ampliação das possibilidades de inserção social, econômica e cultural dos indivíduos que não tiveram, em sua trajetória, oportunidades educacionais regulares.

As trajetórias narradas nas entrevistas revelam mulheres e homens fortes, que, mesmo com as adversidades da vida, conseguiram retornar à escola após vários anos. Enfrentaram as lutas cotidianas, suas origens, a fome, a violência, e tiveram a certeza de que a escola é um lugar de transformação. O presente estudo permitiu apresentar uma realidade pouco mostrada, raramente as vozes desses sujeitos são enunciadas.

Nesta dissertação, não apresentamos apenas as histórias de vidas, mas reconhecemos e valorizamos essas experiências singulares. As narrativas possibilitam uma análise reflexiva sobre o contexto educacional da EJA, permitindo conhecer as situações vividas pelos estudantes. Partilhar essas narrativas é importante para problematizarmos a complexidade das

relações que permeiam o escolar. À luz do pensamento de Freire (1996), pudemos constatar, na pesquisa, que a prática reflexiva é capaz de alcançar a sua humanização. Que nos tornemos sensíveis ao olhar, ao sentir e ao falar, para que nossa prática como profissionais da educação seja verdadeiramente humana.

Essa dinamicidade requer pensar a escola contemporânea como um espaço de democratização do saber, conforme propõem Masschelein e Simons (2014). Aprendi, nos encontros com a EJA, que ser professora é proporcionar às alunas e alunos a oportunidade de serem o que quiserem ser, estando atenta às particularidades e especificidades que ocorrem dentro e fora do ambiente escolar. Considerando que a EJA se distingue das outras modalidades de ensino, torna-se necessária uma atenção especial às práticas pedagógicas desenvolvidas nesse universo.

Ao término deste estudo, evidenciou-se que as trajetórias educacionais e sociais dos sujeitos são frequentemente atravessadas por ciclos de exclusão, mas também por experiências de resistência e possibilidades de transformação. Fatores como a evasão escolar, o ingresso precoce no mercado de trabalho, o casamento em idade juvenil, o consumo de substâncias psicoativas, entre outros elementos observados na pesquisa, constitui barreiras significativas ao pleno desenvolvimento pessoal e profissional, refletindo e reproduzindo desigualdades estruturais historicamente enraizadas na sociedade brasileira.

Entretanto, a retomada dos estudos por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) revela-se como uma via potente de reinserção social, resgate da cidadania e reconfiguração do habitus (Bourdieu, 2003), ao oferecer aos sujeitos condições de (re)significar suas trajetórias e ampliar seus horizontes de pertencimento e de projeto de vida. A valorização atribuída à EJA pelos participantes da pesquisa corrobora a necessidade de fortalecimento dessa modalidade como política pública essencial à promoção da equidade educacional. Defende-se, nesse sentido, o reconhecimento da escolarização como um direito humano inalienável, não restrito à juventude, mas extensivo a todos os cidadãos, independentemente de sua idade, origem social ou condição de vida.

No entanto, o cenário atual apresenta contradições preocupantes. O fechamento de unidades escolares voltadas à EJA no estado de Mato Grosso tem suscitado apreensão por parte de educadores e comunidades locais, uma vez que tais medidas impactam diretamente os sujeitos que dependem desses espaços para concluir sua formação básica. Essa conjuntura evidencia a carência de políticas educacionais sensíveis às demandas das populações historicamente vulnerabilizadas e reforça os mecanismos de exclusão e invisibilização social.

A EJA, conforme evidenciado ao longo da pesquisa, cumpre um papel crucial na reparação de desigualdades sociais e raciais, ao garantir acesso ao conhecimento, à autonomia e à emancipação dos sujeitos. O desmonte dessa modalidade de ensino compromete, portanto, não apenas o direito à educação, mas também a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

Os estudantes da EJA têm em suas trajetórias situações de opressão, exclusão, marginalização, buscando na educação a emancipação (Arroyo, 2006). Por isso, é extremamente necessário fortalecer a EJA, considerando que, na escola pesquisada, já houve ameaça de fechamento da unidade escolar.

Além disso, precisamos nos lembrar de estudantes que frequentam a EJA em escolas do campo que estão sendo desativadas e fechadas no estado. A necessidade de deslocamento para unidades mais distantes pode inviabilizar a continuidade dos estudos, especialmente para aqueles que já enfrentam desafios socioeconômicos significativos. Essa realidade evidencia uma política educacional que desconsidera as especificidades e a vulnerabilidade de uma parcela significativa da população, aprofundando a exclusão social e limitando as possibilidades de transformação, ascensão e inclusão de pessoas como Vencedora, Vitorioso, Resiliente e Campeão.

Portanto, é importante que as autoridades revejam essas medidas e adotem políticas públicas que garantam o acesso e a permanência de jovens e adultos na educação, reconhecendo a EJA como um instrumento para a promoção da justiça social e da cidadania plena.

Concluímos este trabalho reconhecendo que a EEDIEB desempenha um papel essencial na promoção da justiça social, da dignidade e da cidadania plena. Sua atuação na EJA ultrapassa os muros escolares, tocando vidas e criando possibilidades onde antes havia desistência e silêncio. Por isso, este estudo também é uma forma de agradecimento e reconhecimento ao trabalho incansável da escola e de seus profissionais, que cotidianamente fazem da educação uma prática de liberdade. A valorização e o fortalecimento da EJA passam, necessariamente, por instituições como a EEDIEB, que nos mostram que a escola ainda pode ser um dos mais belos instrumentos de transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, Sergio de B. A. Enquanto houver sol. In: TITÃS. **Como estão vocês?** São Paulo: BMG, 2003.

ALVES, Nilda. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2012.

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

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

ARROYO, Miguel Gonzáles. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 1–108, ago. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação.* 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BDTD – **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações**. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 31 jul. 2024.

BOXER, C. R. **O Império Colonial Português** *(1415–1825).* Lisboa: Edições 70, 1969.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRANDAU, Ricardo; MONTEIRO, Rosangela; BRAILE, Domingo M. Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos. **Revista Brasileira de Cirurgia Cardiovascular**, São José do Rio Preto, v. 20, n. 1, p. 1–6, jan./mar. 2005.

BRANDÃO, Z. A dialética macro/micro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 153–165, jul. 2001.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934.**

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n.º 11, de 10 de maio de 2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CATELLI JR., Roberto. **Educação de jovens e adultos: das concepções à sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2024.

CASALI, Jessica Pereira; GONÇALVES, Josiane Peres. Pós-estruturalismo: algumas considerações sobre esse movimento do pensamento. **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, v. 10, n. 2, 2018.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 31 jul. 2024.

CARTOGRAFIA: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

COELHO, G. Carta de apresentação. In: GODOY, J. M. L.; COELHO, N. P. C. **Livro de leitura para adultos**. Recife: Gráfica do Recife, 1962.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática.** Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002. 144 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido.** Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva; Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o problema da expressão.** Tradução de Luiz B. L. Orlandi. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. v. 1, p. 15–42.

FRANÇA, A. S.; COSTA, J. C.; GABRIELA, M.; MARTINS, A. A. **Os sentidos da educação de jovens e adultos na contemporaneidade.** 2010.

FRAGA, A. B.; LAGO, M. C. L.; MOURELLE, T. Interpretações sobre a Revolução de 1930: história e historiografia. **Antíteses**, Londrina, v. 15, n. 29, p. 220–249.

FRANCISCO FILHO, Gilberto. **A educação brasileira no contexto histórico.** 3. ed. Campinas: Alínea, 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257–272, ago. 2002.

FREIRE, Paulo. A educação é um quefazer neutro? In: GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002. p. 254.

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

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONSECA, José Joaquim Soares. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, Tânia Maria Grinberg; KIRST, Paulo Gerson. **Cartografia e devires: a construção do presente**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed., 3. reimpr. Petrópolis: Vozes, 2014. 302 p.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. **Proposta**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 113, p. 21–27, jul./set. 2007.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2010.

GELAMO, Rose Mary Pimentel. Pensar sem pressupostos: condição para problematizar o ensino da filosofia. *Pro-Posições*, v. 19, n. 3, p. 161–174, 2008.

GOMES, Joaquim Barbosa Batista. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade.** Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Alfabetização. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/territorio/22321-alfabetizacao.html. Acesso em: 15 jan. 2025.

JÚNIOR, José dos Santos Costa. Pós-estruturalismo e escrita da história: a genealogia foucaultiana como crítica da subjetividade. **Revista de Teoria da História**, v. 25, n. 1, 2022.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p.108-194, maio/ago. 2000. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos.** São Paulo: CEDI; Ação Educativa, 2000.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed., 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Elogio da escola.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35–86.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter Omar. Apresentação. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 5–6.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8. ed. São Paulo: EPU, 2004. cap. 3, p. 25–44.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; CRUZ NETO, O. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1996.

MALDONADO, M. M. C. **Espaço pantaneiro: cenário de subjetivação da criança ribeirinha.** Curitiba: CRV, 2017.

MALDONADO, M. M. C. **Cinema, infâncias e diferença: problematizando a educação, o cotidiano da escola e o currículo**. Projeto de Pesquisa. Cáceres: UNEMAT, 2015.

MALDONADO, M. M. C.; SANTOS, J. D. dos. Pensando currículo como prática de liberdade: entre concepções de infâncias representadas em filmes e narrativas cotidianas de praticantes-pensantes da educação. **Revista Observatório**, Palmas, v. 5, n. 1, p. 94–109, jan.–mar. 2019.

MALDONADO, M. M. C.; NEVES, L.; NEVES, D. S. S. A constituição do escolar e sua desterritorialização: uma cartografia de escolas públicas do estado de Mato Grosso em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 105, n. 1, p. e5764, 23 ago. 2024.

MALDONADO, M. M. C.; NEVES, L. Pedagogias do presente em tempos de pandemia e a urgência de tecer elogios à escola. **Textura**, v. 25, n. 64, p. 439–463, 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Experiência e Sentido).

MARASCHIN, C. Pesquisa e intervir. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, n. esp. 1, p. 98–107, 2004.

MARTINS, A. T. O.; AGLIARDI, D. A**. A legislação de educação de jovens e adultos a partir da Constituição Federal de 1988**. *In*: SEMINÁRIO DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO: DESAFIOS DA EJA CONTEMPORÂNEA, 2013. Anais [...]. [S. l.: s. n.], 2013.

MENDES, N. F. **Anhuma do Pantanal: poesia da terra**. Porto Alegre: Pe. Berthier, 1993.

MOURA, M. G. C. **Educação de jovens e adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. **O multiculturalismo e o campo do currículo no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, M. O.; MOSSI, C. P. Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 185–198, set./dez. 2014.

OLIVEIRA, T. R. M. de; PARAÍSO, M. A. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3 (69), p. 159–178, set./dez. 2012.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PRADO FILHO, K.; TETI, M. M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45–59, jan./jun. 2013.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1973.

ESCOLA ESTADUAL DOM INÁCIO EDUARDO BEZERRA – PROFESSOR MILTON MARQUES CURVO. **Projeto político pedagógico**. Cáceres, 2023.

RIBEIRO, V. M. Analfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 60, p. 144–158, dez. 1997.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37–50, set./dez. 2006.

ROSA, J. M. **As vozes de um mesmo tempo: a educação física institucionalizada no período da Ditadura Militar em Cacequi**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

RUMMERT, S. M. **Jovens e adultos trabalhadores e a escola: a riqueza de uma relação a construir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, jul. 2009.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, E. O.; LIMA FILHO, D. L. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 911-926, 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STRELHOW, T. B. Breve histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 10, n. 39, p. 267-273, 2010. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689/7256. Acesso em: 15 jan. 2025.

SOUZA, Diego de Oliveira. A pandemia de COVID-19 para além das Ciências da Saúde: reflexões sobre sua determinação social. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, supl. 1, p. 2469-2477, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.13862020.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VASCONCELOS, S. M. F.; RIBEIRO, E. F. A entrevista de narrativa de vida: uma abordagem que revela um gênero. **Macabéa**, Crato, v. 9, n. 4, p. 209-224, out./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.47216/macab.v9i4.982.

VALADÃO, Rafael Martins. As aves da Estação Ecológica Serra das Araras, Mato Grosso, Brasil. **Biota Neotropica**, Campinas, v. 12, n. 3, 2012. Disponível em: http://www.biotaneotropica.org.br/v12n3/pt/abstract?article+bn02612032012. Acesso em: 15 jan. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 160 p.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**. Campinas: Papirus, 2006. 110 p.

VEIGA, C. G. Discriminação social e desigualdade escolar na história política da educação brasileira (1822-2016): alguns apontamentos. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 21, n. 53, p. 158-181, set./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/heduc/a/kN9gXHbwh4NbGQ3FzRbkh8g/abstract/?lang=pt. Acesso em: 28 out. 2024.

VEYNE, Paul. **Foucault: o pensamento a pessoa**. Tradução de Luís Lima. Rio de Janeiro: Edições Texto & Grafia, 2009.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GESTORA DA ESCOLA PESQUISADA

ENTREVISTADO (A): _____

As questões abaixo referem-se ao roteiro de entrevista que será realizado para coletar informações sobre a Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica Professor Milton Marques Curvo (EEDIEB), localizada na cidade de Cáceres - MT. A referida pesquisa faz parte do trabalho intitulado "A EJA E SEUS DEVIRES NA VIDA DOS ALUNOS COM IDADE A PARTIR DE 50 ANOS", que tem como pesquisadora responsável Denise Greiciane Lima da Silva. A entrevista segue os princípios éticos, mantendo sempre o sigilo dos dados pessoais dos participantes.

Assunto: Características gerais da instituição e seu entorno

1. Tipo de escola, modalidades que oferece, número de alunos por modalidade, turnos de funcionamento.
2. Número de profissionais que trabalham na instituição, por categorias (dirigentes, professores, funcionários, estagiários, etc.).
3. Caracterização das dependências da instituição (salas, banheiros, almoxarifados, biblioteca, secretaria, etc.).

Assunto: Rotinas de funcionamento da escola

1. Entrada, saída, intervalo, movimentação de educandos e educadores e pais ou outras pessoas.
2. No Trabalho pedagógico, quem define os conteúdos curriculares?
3. Quais os recursos que o professor tem à sua disposição?
4. Quais os critérios / instrumentos de avaliação?
5. Quais os outros projetos e programas na escola?
6. Existe proposta de formação em serviço para os professores e demais educadores da Escola?

Assunto: Quanto à Gestão Escolar

1. Forma de escolha dos dirigentes.
2. Participação da comunidade escolar/institucional (normas, práticas, periodicidade de reuniões, fiscalização, entre outros).
3. Caracterização do conselho escolar (composição, atribuições, funcionamento, rotinas etc.).
4. Relação com a mantenedora ou órgãos de supervisão da instituição (secretaria ou coordenadoria de educação etc.).
5. Qual o maior desafio enquanto Gestora da Escola?
6. Qual é o maior sonho seu enquanto Gestora dessa escola?
7. Qual é o objetivo da escola?

Data:_____ Hora: _____

Local:_____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ALUNOS

ENTREVISTADO (A): _____

As questões abaixo referem-se ao roteiro de entrevista que será realizado para coletar informações sobre a Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica Professor Milton Marques Curvo (EEDIEB), localizada na cidade de Cáceres - MT. A referida pesquisa faz parte do trabalho intitulado "A EJA E SEUS DEVIRES NA VIDA DOS ALUNOS COM IDADE A PARTIR DE 50 ANOS", que tem como pesquisadora responsável Denise Greiciane Lima da Silva. A entrevista segue os princípios éticos, mantendo sempre o sigilo dos dados pessoais dos participantes.

Assunto: Percurso escolar

1. Poderia falar sobre seu percurso escolar até o momento em que interrompeu os estudos?
2. Quais os fatores que influenciaram essa decisão?
3. Em qual série você parou de estudar?
4. Qual era sua idade quando interrompeu os estudos?
5. Quais lembranças você tem dos primeiros anos na escola?

Assunto: Retorno e Expectativas

6. Qual motivo (os) fez você retornar para a escola?
7. Qual sua idade quando retornou para a escola?
8. Após quantos anos retornou para a escola?
9. Quais são os principais desafios que você enfrentou ao voltar a estudar?
10. O que espera da Educação de Jovens e Adultos?
11. Você acredita que a educação pode mudar sua vida?
12. Como você se sente em relação ao ambiente da escola?
13. Você acredita que a conclusão da educação básica pode abrir novas oportunidades para sua vida?
14. Como você concilia os estudos com outras responsabilidades, como trabalho e família?

Assunto: Contribuições e Planos Futuros

1. Como a EJA tem contribuído para seus objetivos pessoais e profissionais?
2. Você se sente mais preparado para lidar com as questões do dia-a-dia, após estudar na EJA?
3. Depois que concluir o ensino médio, o que pretende fazer?
4. Você acredita que os conhecimentos adquiridos durante o percurso escolar irão contribuir nas próximas etapas da sua vida?

Data:_____ Hora: _____

Local:_____

APÊNDICE C - APROVAÇÃO DO CEP- PARECER CONSUBSTANCIADO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EJA E SEUS DEVIRES NA VIDA DOS ALUNOS COM IDADE A PARTIR DE 50
Pesquisador: DENISE GREICIANE LIMA DA SILVA
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 76208223.7.0000.5166
Instituição Proponente: Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.591.857

Apresentação do Projeto:
O texto quesegue foi retirado do projeto informações básicas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional- LDB 9394/96 (Brasil,1996), tem por função definir e organizar a educação no Brasil, da Educação Infantil até a Universidade. Seu objetivo é assegurar o direito social à educação a todos os estudantes brasileiros e provocar mudanças na realidade social. Para alcançar esse objetivo, foi necessário identificar lacunas no cenário educacional e tentar resolvê-las. Assim, com a aprovação da LDB, em 1996, a Educação de Jovens e Adultos – EJA, foi instituída legalmente no Brasil como modalidade de ensino, Fundamental e Médio, destinada a jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou por algum motivo não puderam concluir na idade própria. O problema que permeia esta pesquisa centra-se no entre espaço. Centra-se entre a compreensão do Papel da Educação na vida de todos os sujeitos, a partir de quatro anos de idade, quando a educação passa a ser obrigatória, e o papel da Educação de Jovens e Adultos, que atende a
uma demanda reprimida, que anseia por uma educação, fora do tempo, de qualidade. Nesse espaço entre, existe outra questão que precisa ser problematizada: o currículo. É notório que o público alvo da EJA seja composto por uma grande diversidade social, cultural, histórica e econômica, e, portanto, essa escola precisa de um currículo que considere as experiências socioculturais e que leve em consideração a singularidade dos seus alunos. A escola é um espaço destinado a constituir sujeitos. Para realizar sua tarefa, exercita práticas de poder que incide sua

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro: Cavalhada II **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município:** CACERES
Telefone: (65)3221-0067 **E-mail:** cep@unemat.br

força no corpo e na alma dos estudantes. Esse poder funciona a partir de uma maquinaria muito visível dentro da escola: a disciplina. É pela disciplina que o poder disciplinar se coloca em movimento para constituir os sujeitos que habitam o espaço-tempo escolar. Nesse sentido, compreendemos que o currículo da escola é permeado por relações de poder que definem o tipo de sujeito que se deseja, para atender a determinado modelo de sociedade. O currículo, resultado de relações de poder, define o percurso a ser trilhado pelos estudantes rumo a se tornar, no futuro, o que foi planejado para ele. Assim, o currículo é o percurso que os estudantes percorrem na escola, mas um percurso permeado por relações de poder. Esse currículo define "o que ensinar" e o "que os seguidores desse currículo devem se tornar?". Como expressa Silva (1999), a função do currículo é modificar pessoas que o seguem.Para pensar o Poder que permeia o Currículo, recorremos ao filósofo francês Michel Foucault (2010), que diz que "o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção". (Foucault, 2010, p. 185). Sendo o currículo resultado de relações de poder, ele define, direciona, constitui subjetividade de determinado tipo. Pensado e de fato possui determinado interesse social, por isso é tão importante compreender as estratégias de poder que levaram a sua emergência. Assim este estudo tem como problemática pensar como os estudantes da EJA, com idade a partir de 50 anos, concebem a escola? E como o currículo da EJA está organizado para atender as expectativas dos estudantes? O Currículo atende as expectativas dos estudantes com mais de 50 anos? Quem são esses estudantes? Como seus corpos se constituíram fora do espaço-tempo da escola? Quais expectativas têm da escola? Como seus corpos são constituídos no espaço-tempo da escola? Questiona-se, também, a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, que determina os conhecimentos, competências e habilidades que os alunos da educação básica de todo o Brasil precisam desenvolver em seus anos escolares. Pondera-se que o documento se baseia apenas em crianças e adolescentes, não contemplando a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isso, a nosso ver, deixa uma lacuna, já que as necessidades de uma criança de 8 anos são muito diferentes de um adulto de 50 anos, por exemplo. Qual documento orientativo as escolas da EJA devem seguir? Existe um documento que diferencie os Jovens e Adultos que frequentam a EJA, dos estudantes da educação básica regular? São questões desse tipo que esta dissertação pretende problematizar.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Problematizar como estudantes da EJA, maiores de 50 anos, concebem a escola, identificando suas

expectativas e desafios para, em seguida, analisar as relações de poder que constituem o currículo prescrito a partir da BNCC.

Objetivo Secundário:

• Analisar a emergência e a proveniência da EJA no cenário nacional e em Mato Grosso;• Compreender as relações de poder que envolvem a EJA na BNCC;• Pensar como os elementos "do escolar" estão presentes em uma escola de EJA, e seus efeitos na vida dos estudantes maiores que 50 anos;

• Cartografar práticas de vida de estudantes da EJA maiores de 50 anos em sua relação com a escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução 466/2012.
- A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS - Conselho Nacional de Saúde.

Recomendações:

Anexar instrumento de coleta de dados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2255303.pdf	29/11/2023 21:19:00		Aceito
Outros	termodeinstutuicoesok.pdf	29/11/2023 21:03:20	DENISE GREICIANE LIMA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoconsentimentook.pdf	29/11/2023 20:52:45	DENISE GREICIANE LIMA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoinfraunematok.pdf	29/11/2023 20:51:04	DENISE GREICIANE LIMA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoinfraescolaok.pdf	29/11/2023 20:50:12	DENISE GREICIANE LIMA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostook.pdf	29/11/2023 20:49:13	DENISE GREICIANE LIMA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	coletanaoiniciada.pdf	29/11/2023 16:46:06	DENISE GREICIANE LIMA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao466dem.pdf	29/11/2023 16:45:13	DENISE GREICIANE LIMA DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	declaracaoindividualparticipar.pdf	29/11/2023 16:42:24	DENISE GREICIANE LIMA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao466.pdf	29/11/2023 16:40:49	DENISE GREICIANE LIMA DA SILVA	Aceito
Outros	oficio.pdf	29/11/2023 16:37:29	DENISE GREICIANE LIMA DA SILVA	Aceito
Outros	som.pdf	29/11/2023 16:36:08	DENISE GREICIANE LIMA DA SILVA	Aceito
Outros	curriculo.pdf	29/11/2023 16:32:44	DENISE GREICIANE LIMA DA SILVA	Aceito

Outros	lattes.pdf	29/11/2023 16:27:10	DENISE GREICIANE LIMA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	29/11/2023 16:25:09	DENISE GREICIANE LIMA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CACERES, 19 de Dezembro de 2023

Assinado por:
Raul Angel Carlos Olivera
(Coordenador(a))