TERRITÓRIO, DIREITO À EDUCAÇÃO E POSSIBILIDADES NA EJA: NARRATIVAS DOCENTES EM RIO DAS OSTRAS

Pedro Henrique Leite Ribeiro [1]
Iury Fagundes da Silva [2]

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocupa, no Brasil, um lugar ambíguo: é modalidade da educação básica garantida em lei como direito e, ao mesmo tempo, permanece, em muitos contextos, na periferia das prioridades de financiamento, de formação docente e de produção de materiais. A Constituição Federal assegura a oferta gratuita da educação básica também àqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB determina que o poder público viabilize e estimule o acesso e a permanência do trabalhador na escola (Brasil, 1996). Entre o texto legal e o cotidiano das turmas, contudo, interpõem-se as condições concretas de vida dos estudantes: o trabalho, o deslocamento, o cansaço, a vida familiar e as marcas de trajetórias escolares interrompidas.

Este trabalho parte da premissa de que essas condições não são pano de fundo da prática pedagógica, mas parte constitutiva dela, e de que têm lugar, forma e endereço: o território. Em diálogo com Santos (2005), compreendemos o território não como mero espaço físico, mas como território usado, isto é, o chão acrescido das ações, das identidades e dos sentimentos de pertencimento dos sujeitos que o habitam. É nesse território vivido que se decide, todos os dias, se o direito à escolarização se realiza ou se esvazia. Assim, interrogar a EJA a partir do território significa deslocar o olhar do estudante isolado, a quem comumente se atribui a responsabilidade pelo abandono, para o conjunto das relações sociais, econômicas e institucionais que organizam as possibilidades de estudar.

O estudo toma como cenário a rede municipal de ensino de Rio das Ostras, no estado do Rio de Janeiro, e como fonte privilegiada as narrativas de professores que atuam na modalidade. A escolha das narrativas docentes assenta-se na compreensão de que o professor da EJA ocupa uma posição singular: está na interface entre as normativas e as vidas concretas dos estudantes,

[1]Mestrando da Linha de Pesquisa Educação Inclusiva e Processos Educacionais da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ. Coordenador Municipal da EJA e Formador Regional Norte Fluminense do Pacto EJA, ribeiropedro967@gmail.com;
[2]Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, iuryfagunde5@hotmail.com.

entre o planejamento e as urgências da noite de aula, e acumula um saber de experiência (Larrosa, 2002) que raramente é convertido em fundamento de política pública. Dar visibilidade a esse saber é, também, uma forma de reconhecer o professor como sujeito de conhecimento e não apenas como executor de prescrições.

O objetivo central é compreender, por meio das narrativas docentes, as tensões entre os marcos legais garantistas e as barreiras materiais que influenciam a permanência e o êxito dos estudantes da EJA em Rio das Ostras. Como objetivos específicos, busca-se: (a) caracterizar, a partir dos relatos, o perfil e a heterogeneidade dos sujeitos da modalidade; (b) analisar como o território e as condições socioeconômicas, inclusive os efeitos do cenário pós-pandêmico, atravessam as práticas pedagógicas; (c) discutir a relação entre evasão e mercado de trabalho; e (d) examinar de que modo a alfabetização e o letramento operam, nas narrativas, como eixos de inserção social e de reconstrução de identidades.

Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa, de cunho crítico-reflexivo, inspirada na pesquisa-ação (Thiollent, 2011; Barbier, 2002) e na escuta reflexiva. Como dispositivo de produção de dados, utilizou-se a fotografia de um mosaico territorial como tema gerador (Freire, 1987) para a produção de narrativas, além de formulários estruturados respondidos por dez professores da rede municipal, no âmbito das ações formativas do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2024). A análise indica que a EJA no município é marcada por heterogeneidade geracional e por desafios estruturais acentuados no cenário pós-pandêmico, com altos índices de evasão associados às pressões do mercado de trabalho; indica também que, a despeito disso, a modalidade se afirma, nas narrativas, como espaço de resistência e de reconstrução de identidades, no qual alfabetização e letramento funcionam como eixos de inserção social. Conclui-se que a EJA deve ser defendida como política pública estratégica, e não meramente compensatória, o que requer formação docente continuada, materiais didáticos contextualizados e políticas de permanência que considerem a singularidade do estudante trabalhador.

O texto está organizado em quatro partes, além desta introdução. Apresentam-se, primeiro, os caminhos metodológicos; em seguida, o referencial teórico, que articula o direito à educação de jovens e adultos, o território e os sujeitos da modalidade, as narrativas como via de produção de conhecimento e as noções de alfabetização e letramento; depois, os resultados e a discussão, organizados em eixos analíticos; e, por fim, as considerações finais.

METODOLOGIA

A pesquisa adota abordagem qualitativa de cunho crítico-reflexivo, coerente com um objeto que se constitui em sentidos, experiências e relações, e não em variáveis passíveis de mensuração isolada. Inspira-se nos pressupostos da pesquisa-ação, que, segundo Thiollent (2011), articula investigação e ação coletiva em torno de um problema da realidade vivida pelos sujeitos, e em Barbier (2002), para quem o pesquisador se implica no processo e reconhece que a produção do conhecimento ocorre na relação com os participantes. A palavra “inspirada” é empregada deliberadamente: o estudo incorpora da pesquisa-ação o compromisso com a escuta e com a reflexão compartilhada, expresso na leitura coletiva das narrativas produzidas.

Nessa direção, a escuta foi concebida como reflexiva, isto é, como uma disposição de acolher a palavra do professor sem convertê-la, de imediato, em dado a ser classificado, e de retomá-la criticamente no diálogo entre participantes e pesquisador. Esse posicionamento exige explicitar o lugar de quem pesquisa: o pesquisador integra a rede municipal como professor e atua na coordenação do segmento EJA, o que lhe confere conhecimento do território e acesso privilegiado ao campo, mas também implica relações institucionais que podem influenciar o que é dito e o que é calado. Por essa razão, o sigilo das identidades foi preservado ao longo de todo o processo.

O campo da pesquisa é a rede municipal de ensino de Rio das Ostras, município do litoral fluminense cuja economia, impulsionada pelas rendas do petróleo e pelo turismo, convive com periferias urbanas e comunidades rurais de acesso frágil a serviços públicos de qualidade, o que influencia diretamente os modos de vida dos trabalhadores e, por consequência, os de seus estudantes da EJA. Compreender a modalidade nesse contexto implica considerar que cada território do município, com suas distâncias, suas ofertas de trabalho e seus equipamentos públicos, constitui um modo particular de relação entre a escola e a vida. A experiência de escuta foi realizada em escolas da rede que ofertam a EJA, com centralidade no Colégio Municipal Professora América Abdalla, no primeiro semestre letivo de 2025, no contexto das ações formativas do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2024), sob a responsabilidade da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer de Rio das Ostras, por meio do Núcleo de Gestão Pedagógica (NUGEPE).

Como dispositivo de produção de dados, utilizou-se a fotografia de um mosaico territorial como tema gerador. A escolha dialoga com a proposta freireana de codificação, em que uma representação da realidade é colocada em diálogo para que os sujeitos a “leiam” e, ao

lerem-na, desvelem as situações-limite que a atravessam (Freire, 1987). Considerando que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (Freire, 1989), a imagem foi proposta aos professores como convite para narrar o território em que a EJA acontece e as relações entre esse território e o seu trabalho docente. O mosaico, intitulado Diversidade na EJAI: a educação que acolhe para florescer, foi composto pela equipe responsável a partir de registros da rede municipal e reúne imagens de estudantes e professores da EJA em situações de aprendizagem, celebração e convívio comunitário, de modo a evidenciar a diversidade geracional, étnico-racial e de gênero que caracteriza a modalidade no município.

Complementarmente, o instrumento de escuta foi um formulário estruturado, aplicado a dez professores da rede municipal com atuação direta na EJA, de diferentes escolas e componentes curriculares, no âmbito das ações formativas do Pacto. O formulário foi organizado em quatro blocos temáticos (identificação e contexto territorial; a fotografia como narrativa; desafios e esperanças; e síntese simbólica), totalizando dez questões que convidavam os docentes a descrever o território, a identificar as marcas culturais, sociais e econômicas que influenciam a vida escolar dos estudantes, a refletir sobre a fotografia-mosaico e a indicar desafios, potencialidades, sonhos e uma palavra ou expressão para representar a EJA em seu território. A articulação entre o disparador visual e a estrutura do formulário permitiu que a dimensão sensível e interpretativa do relato dialogasse com a organização temática das respostas.

O material produzido, composto pelas narrativas e pelas respostas aos formulários, foi submetido à análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), com categorias construídas indutivamente a partir do material empírico, em diálogo constante com o referencial teórico. A leitura coletiva das narrativas buscou categorias que expressassem os sentidos atribuídos pelos professores ao território, aos estudantes e à própria prática pedagógica. Os eixos não foram definidos de modo rígido a priori; foram consolidados no movimento de ir e vir entre o material empírico e o referencial teórico, e deram origem às seis categorias discutidas na seção de resultados.

Quanto aos aspectos éticos, por envolver seres humanos, a identidade dos participantes foi preservada e o sigilo foi mantido ao longo de todo o processo, em respeito aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos (Brasil, 2016). Reconhece-se, por fim, que o número reduzido de participantes e o caráter situado do estudo impedem generalizações estatísticas; seu valor reside na profundidade interpretativa e na possibilidade de oferecer pistas para a discussão de políticas e práticas em contextos semelhantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 A EJA como direito: marcos legais e funções da modalidade

No ordenamento jurídico brasileiro, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e o princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola é um dos fundamentos do ensino (Brasil, 1988, arts. 205 e 206). A Constituição assegura, ainda, a oferta gratuita da educação básica inclusive àqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988, art. 208), e tem como fundamento a dignidade da pessoa humana (Brasil, 1988, art. 1º). Esses dispositivos ancoram a EJA no campo dos direitos e afastam a leitura da modalidade como favor ou ação assistencial.

A LDB reafirma e detalha esse direito. Ao tratar do dever do Estado, prevê a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo aos trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (Brasil, 1996, art. 4º). Na seção específica dedicada à EJA, estabelece que ela se destina a quem não teve acesso ou continuidade de estudos na idade própria, que os sistemas devem assegurar oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características, os interesses, as condições de vida e de trabalho do educando, e que o poder público deve viabilizar e estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola (Brasil, 1996, art. 37). Há, portanto, no próprio texto legal, o reconhecimento de que a modalidade exige respostas específicas às condições materiais de seu público.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, fundamentadas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2000, atribuem à modalidade três funções: reparadora, relativa à restauração de um direito negado e ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo ser humano; equalizadora, relativa à promoção da igualdade de oportunidades para quem teve trajetórias escolares interrompidas ou truncadas; e qualificadora, relativa à aprendizagem permanente ao longo da vida (Brasil, 2000a; 2000b). O Plano Nacional de Educação, por sua vez, estabeleceu metas de elevação da escolaridade e de redução do analfabetismo, o que inscreve a EJA no horizonte das políticas de Estado (Brasil, 2014).

A literatura da área tem insistido, no entanto, que a sucessão de marcos legais convive com uma história de descontinuidade. Haddad e Di Pierro (2000) mostram que a EJA foi, ao longo do tempo, marcada por campanhas e programas de caráter emergencial, com pouca estabilidade institucional, e Di Pierro (2005) discute a necessidade de redefinir a identidade e as políticas da modalidade, para além da lógica de suplência. Daí a importância de afirmar a EJA como política pública estratégica, e não apenas compensatória: trata-se de reconhecer o jovem,

o adulto e o idoso como sujeitos de direitos, e a escola como espaço em que esse direito deve ser efetivamente exercido (Arroyo, 2005).

3.2 Território, trabalho e sujeitos da EJA

Santos (2005) propõe que o território, para ser compreendido, deve ser tomado como território usado, isto é, como o chão acrescido da identidade, do sentimento de pertencimento e das ações dos sujeitos que nele vivem; não se trata do espaço em si, mas do espaço vivido, apropriado e disputado (Santos; Silveira, 2001). Aplicada à educação, a noção convida a ler a escola como parte de um território que organiza trajetos, tempos, riscos, oportunidades e desigualdades. O que se passa na sala de aula não pode ser dissociado da distância entre a casa, o trabalho e a escola, da oferta de transporte, da segurança do caminho, da dinâmica econômica local e das redes de apoio de que o estudante dispõe.

Para a EJA, essa leitura é especialmente decisiva, porque seus estudantes são, em sua maioria, trabalhadores. Arroyo (2017) interpreta os educandos da modalidade como sujeitos coletivos do trabalho, “passageiros da noite” que chegam à escola após a jornada e trazem consigo itinerários de vida marcados pela luta por sobrevivência e por uma vida justa. Desse ponto de vista, a EJA não pode ser pensada como uma escola regular em horário diferente: exige currículo, tempo, metodologias e materiais que dialoguem com a experiência do trabalho e com as condições de vida de seus sujeitos (Arroyo, 2005; 2017).

Esse entendimento permite problematizar o termo evasão, comumente empregado para explicar a saída de estudantes. Ao localizar o abandono na decisão individual, a expressão tende a ocultar o conjunto de fatores sociais, econômicos e institucionais que tornam a permanência custosa ou inviável. Sem negar a dimensão pessoal de cada trajetória, adota-se aqui uma leitura relacional, segundo a qual a permanência é produzida, ou comprometida, pela articulação entre as condições de vida do estudante, a organização da oferta e a qualidade do acolhimento pedagógico. É nessa chave que se retomam, neste trabalho, os índices de evasão relatados pelos professores.

3.3 Narrativas docentes, experiência e formação

Benjamin (1987) associa a arte de narrar à possibilidade de transmitir experiência: o narrador retira da própria experiência, ou da experiência relatada por outros, aquilo que conta, e o incorpora à experiência dos que o escutam. Larrosa (2002), por sua vez, distingue a experiência, entendida como aquilo que nos passa, nos acontece e nos toca, da mera informação, e chama a atenção para o fato de que a escola contemporânea, saturada de prescrições, tem dificuldade de reconhecer o saber que se constitui na relação entre o sujeito e o que lhe sucede.

As narrativas docentes são, nessa perspectiva, vias privilegiadas de acesso a um saber de experiência que não se reduz ao conteúdo técnico nem às normas.

No campo da formação, Nóvoa (1992) defende que as histórias de vida dos professores são espaço de produção de conhecimento profissional, e Josso (2004) mostra que narrar a própria trajetória é um processo formador, no qual o sujeito, ao dar forma à experiência, reflete sobre ela e a ressignifica. Compreende-se, assim, que a narrativa docente não é simples coleta de opiniões: é prática de reflexão e, quando acolhida em dispositivos coletivos de escuta, torna-se ocasião de formação. Esse pressuposto sustenta a escolha, neste estudo, de uma imagem como tema gerador, em vez de questões fechadas, para provocar a elaboração narrativa dos professores sobre o território e sobre a EJA.

3.4 Alfabetização, letramento e reconstrução de identidades

Soares (1998; 2004) distingue alfabetização, entendida como a aquisição do sistema de escrita, de letramento, entendido como o estado ou a condição de quem se apropria da escrita e a utiliza nas práticas sociais. Embora indissociáveis, os dois processos não se confundem, e essa distinção é particularmente relevante na EJA, em que muitos estudantes, embora excluídos do domínio formal do código, são participantes ativos de práticas sociais em que a leitura e a escrita se fazem presentes de diferentes modos.

Em Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a alfabetização é, antes de tudo, ato de conhecimento e de criação, em que o educando se reconhece como sujeito da cultura. Em Pedagogia do Oprimido, a educação libertadora é aquela que, ao partir da realidade concreta dos educandos, permite-lhes “dizer a sua palavra” e transformar o mundo (Freire, 1987). Essa perspectiva ajuda a compreender por que, na EJA, a apropriação da escrita está tão intimamente ligada à reconstrução de identidades: aprender a ler e escrever é também redefinir o lugar que se ocupa no mundo e a imagem que se tem de si, frequentemente marcada por experiências de exclusão e de fracasso escolar.

A noção de possibilidade, que dá título a este trabalho, encontra em Freire uma formulação especialmente fecunda. Em Pedagogia do Oprimido, as situações-limite são apresentadas não como fronteiras intransponíveis, mas como realidades históricas que os sujeitos podem, ao percebê-las criticamente, enfrentar (Freire, 1987). Em Pedagogia da Esperança, o autor nomeia como inédito viável aquilo que ainda não existe, mas que se torna possível pela ação coletiva consciente (Freire, 1992). Nessa chave, o trabalho, a distância e o cansaço que atravessam a vida do estudante da EJA podem ser lidos como situações-limite a

serem compreendidas e enfrentadas, e não como destino; e a educação, como prática que contribui para tornar viável o que ainda não o é.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura interpretativa das narrativas e das respostas aos formulários permitiu consolidar seis categorias, apresentadas a seguir de modo articulado: (1) o território como ponto de partida; (2) a heterogeneidade geracional; (3) os desafios estruturais no cenário pós-pandêmico; (4) a evasão e as pressões do mercado de trabalho; (5) a EJA como espaço de resistência e reconstrução de identidades; e (6) as demandas por formação, materiais e políticas de permanência, seguidas de uma síntese final. Em conformidade com as orientações do evento, a sistematização é apresentada de forma discursiva, sem tabelas, quadros ou figuras.

4.1 O território como ponto de partida: o mosaico como tema gerador

O recurso à imagem do mosaico territorial foi pensado como codificação no sentido freireano (Freire, 1987): um objeto comum de leitura a partir do qual os professores pudessem nomear, com liberdade, situações do cotidiano da EJA que questionários convencionais tendem a deixar implícitas. A imagem do mosaico, conjunto de fragmentos que compõem uma figura maior, sugere por si só uma leitura do território como composição de partes distintas, cada qual com suas histórias e necessidades, e esse foi o horizonte interpretativo adotado na análise. Segundo os docentes, o mosaico produziu um efeito de espelhamento: ao se depararem com imagens de estudantes e colegas em diferentes contextos, puderam refletir sobre a própria prática e sobre o sentido da EJA no território. Predominaram referências à dimensão afetiva e humana da modalidade, como a convivência entre gerações distintas em uma mesma turma, a determinação estampada nos rostos retratados e a diversidade vivida como potência. Ao mesmo tempo, os professores nomearam o que a imagem não mostra: o cansaço de quem chega à escola após uma longa jornada de trabalho, a insegurança financeira, o preconceito que ainda recai sobre quem retoma os estudos na vida adulta e as dificuldades de deslocamento de estudantes de bairros distantes.

A leitura a partir do território permite perceber que o direito à educação não se realiza de modo homogêneo no espaço. Em consonância com a ideia de território usado (Santos, 2005), as condições de acesso à escola, a proximidade do local de trabalho, a oferta de transporte e a dinâmica econômica de cada área configuram oportunidades desiguais de estudar. Isso significa que o princípio constitucional da igualdade de condições para o acesso e a permanência (Brasil, 1988) é, na prática, mediado por assimetrias territoriais que escapam à letra da lei e exigem

estratégias localizadas de acolhimento e de organização da oferta. Os docentes descrevem Rio das Ostras como um território de contradições: um município de receitas expressivas, oriundas das rendas do petróleo, que convive com periferias urbanas e comunidades rurais de acesso precário a serviços públicos essenciais. Essa desigualdade, para eles, não é pano de fundo distante, mas elemento que atravessa diretamente a vida escolar dos estudantes. Entre as marcas culturais, sociais e econômicas apontadas estão a condição de trabalhador, muitas vezes em ocupações informais e de baixa remuneração, as responsabilidades familiares, como o cuidado de filhos e de idosos, o histórico de exclusão escolar e as sequelas da pandemia. Tais marcas não são meros fatores de risco à evasão: são elementos constitutivos da identidade dos sujeitos e devem ser reconhecidas como ponto de partida da ação pedagógica.

4.2 Heterogeneidade geracional: salas de aula de muitas idades

Os dados indicam forte heterogeneidade geracional nas turmas da EJA do município. Essa diversidade é, simultaneamente, riqueza e desafio. Riqueza, porque a convivência entre gerações multiplica as experiências e os saberes que circulam na sala; desafio, porque exige do docente a capacidade de organizar, no mesmo espaço e tempo, propostas que dialoguem com sujeitos de idades, trajetórias e expectativas distintas. As narrativas registram a convivência, na mesma turma, de jovens de 15 a 20 anos, frequentemente oriundos de experiências de fracasso no ensino regular, com adultos e idosos de trajetórias e motivações distintas, fenômeno associado à juvenilização da EJA. Os professores destacam, ainda, que essa convivência gera aprendizagens que extrapolam os conteúdos disciplinares: os estudantes mais velhos trazem experiências de vida que enriquecem as discussões, e os mais jovens, fluência digital e disposição para a inovação.

A heterogeneidade impõe uma reflexão sobre o próprio conceito de público da EJA. Quando a modalidade é pensada como mera reposição do ensino regular, as diferenças geracionais tendem a ser tratadas como problema de gestão da turma. Ao contrário, quando é compreendida como campo de direitos plurais (Arroyo, 2005), a diversidade de idades converte-se em ponto de partida do planejamento, e o currículo passa a ser construído a partir da experiência de quem chega à escola. Isso se articula com a exigência legal de oferta de oportunidades educacionais apropriadas às características, aos interesses e às condições de vida do educando (Brasil, 1996, art. 37), e implica formação docente específica para trabalhar com a diversidade.

4.3 Desafios estruturais e o cenário pós-pandêmico

Os dados indicam que os desafios estruturais da modalidade foram acentuados pelo cenário pós-pandêmico. O período de afastamento das atividades presenciais tende a atingir de forma particularmente severa os estudantes da EJA, cujas condições de acesso a equipamentos, conectividade e ambiente de estudo costumam ser desiguais de partida, e o retorno à rotina escolar se dá em meio a jornadas de trabalho e à reorganização da vida familiar. Os professores relatam estudantes que chegam à EJA com lacunas de aprendizagem aprofundadas pela interrupção escolar, sobretudo no campo da alfabetização e do letramento digital, e, ao mesmo tempo, com uma consciência renovada da importância da escola em suas vidas. Esse duplo movimento, de fragilidade e de desejo, atravessa boa parte das respostas aos formulários.

Esse quadro reforça o argumento de que o direito formalmente garantido depende de condições materiais para se efetivar. Se a LDB prevê que o poder público viabilize e estimule o acesso e a permanência do trabalhador (Brasil, 1996, art. 37), o pós-pandemia evidencia que tal estímulo requer ações concretas, como a recomposição das aprendizagens, o acolhimento dos estudantes que retornam, a atenção às condições de infraestrutura e a articulação com a rede de proteção social. A literatura sobre a história da modalidade, ao mostrar a recorrência de respostas emergenciais (Haddad; Di Pierro, 2000), permite supor que a crise sanitária encontrou uma EJA ainda frágil institucionalmente, e que, sem política de Estado consistente, a tendência é que a retomada seja desigual.

4.4 Evasão e pressões do mercado de trabalho: a permanência do estudante trabalhador

Um dos resultados centrais é a identificação de altos índices de evasão, relacionados, nas narrativas, às pressões do mercado de trabalho. Em termos analíticos, a necessidade de manter o emprego e a incompatibilidade entre horários de trabalho e de aula atuam como forças que afastam o estudante da escola; a saída da sala de aula, nesses casos, nem sempre expressa desinteresse pelo estudo e revela, antes, a prioridade imposta pela sobrevivência. Segundo os professores, qualquer instabilidade no emprego ou mudança no horário de trabalho pode levar ao abandono, o que indica que o fenômeno não é individual, mas estrutural. Somam-se a isso as dificuldades de locomoção de estudantes que residem em bairros periféricos sem transporte público adequado.

Essa constatação dialoga com a leitura de Arroyo (2017) sobre os educandos da EJA como trabalhadores cujos itinerários são determinados, em grande medida, pelas condições de produção da vida. Convém, por isso, tensionar o termo evasão: em vez de interpretar a saída como escolha individual, é preciso reconhecer que ela se inscreve em um território onde o

mercado de trabalho organiza tempos e prioridades. A permanência, nesse cenário, não pode ser demanda dirigida apenas ao estudante; é responsabilidade pública. A LDB, ao prever que o poder público viabilize e estimule o acesso e a permanência do trabalhador na escola (Brasil, 1996, art. 37), indica o caminho: políticas que considerem a singularidade do estudante trabalhador, como flexibilização de tempos e espaços, articulação entre a escola e o mundo do trabalho, apoio para o deslocamento e acolhimento das ausências sem sua transformação em exclusão.

Do ponto de vista normativo, a LDB oferece margem para esse tipo de flexibilização. Ao admitir que a educação básica se organize em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos ou outras formas de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996, art. 23), a lei autoriza arranjos de tempo e de currículo mais compatíveis com a rotina do trabalhador. A questão, portanto, não parece ser a ausência de previsão legal, mas a dificuldade de apropriá-la na organização concreta da oferta, o que exige decisão política, apoio técnico às escolas e disposição para experimentar formatos que rompam com a lógica do calendário e do turno herdada do ensino regular.

Nesse ponto, evidencia-se a tensão central que move este estudo: de um lado, marcos legais garantistas, que reconhecem o direito à educação, a igualdade de condições de permanência e a especificidade do trabalhador; de outro, barreiras materiais que tornam esse direito difícil de exercer. As narrativas docentes são, por isso, reveladoras: ao situarem a evasão no entrecruzamento entre trabalho e escola, deslocam a explicação do plano individual para o plano das condições sociais e indicam que a distância entre o que a lei assegura e o que a realidade permite não pode ser enfrentada apenas pela dedicação do professor, mas exige política pública.

4.5 A EJA como espaço de resistência e reconstrução de identidades

Apesar dos desafios descritos, as narrativas revelam a EJA como espaço de resistência e de reconstrução de identidades. A sala de aula da modalidade é lida não apenas como lugar de reposição de conteúdos, mas como espaço em que sujeitos com trajetórias anteriormente interrompidas reconstroem a imagem que fazem de si e o lugar que ocupam no mundo. A síntese simbólica solicitada no último bloco do formulário, em que os docentes indicaram uma palavra ou expressão para representar a EJA em seu território, reforça essa leitura. As respostas (resistência e recomeço, pensamento crítico, oportunidade, esperança, perseverança, desafio, crescimento, sonhos, resiliência e educação que acolhe) compõem um mosaico verbal

polarizado: de um lado, termos que nomeiam a adversidade enfrentada pelos sujeitos; de outro, termos que apontam horizontes de transformação. Essa tensão constitutiva caracteriza a modalidade como campo pedagógico e político. A expressão “educação que acolhe” sintetiza o acolhimento não em sentido assistencialista, mas como reconhecimento da humanidade plena de sujeitos que chegam à escola com histórias de exclusão, mas também de resistência e de sonho, e “pensamento crítico” remete à tradição freireana e à dimensão política da EJA.

Alfabetização e letramento aparecem, nesse movimento, como eixos de inserção social. À luz de Soares (1998; 2004), o que está em jogo não é apenas o domínio do código escrito, mas a possibilidade de participar com autonomia das práticas sociais que dependem da leitura e da escrita, seja no trabalho, nas relações com as instituições, no acompanhamento da vida dos filhos ou na fruição da cultura. A perspectiva freireana ajuda a compreender o alcance desse processo: aprender a ler a palavra, partindo da leitura do mundo, é também aprender a dizer a própria palavra e a reconhecer-se como sujeito (Freire, 1987; 1989). A reconstrução da identidade do estudante, de alguém que “não sabe” para alguém que sabe, que conta e que pode, é, nessa chave, parte indissociável do direito à educação.

Isso permite retomar a distinção entre política compensatória e política estratégica. Se a EJA é lida como mera compensação de uma falha anterior do sistema, seus resultados tendem a ser medidos em termos de certificação, e o investimento, tratado como custo residual. Se, ao contrário, é compreendida como política pública estratégica, sua função reparadora e qualificadora (Brasil, 2000a) ganha centralidade: contribui para a dignidade humana, para a participação social e para a justiça social de sujeitos cujas trajetórias foram interrompidas por razões que não dependeram de sua vontade.

4.6 O que as narrativas demandam: formação docente, materiais contextualizados e políticas de permanência

As narrativas e os formulários convergem na indicação de três demandas. A primeira é a formação docente continuada, que contemple as especificidades da modalidade: a heterogeneidade geracional, o trabalho como eixo da vida dos estudantes, a alfabetização de jovens e adultos e as estratégias para recompor aprendizagens no pós-pandemia. A formação, nessa perspectiva, não se resume a cursos pontuais; envolve espaços sistemáticos de escuta e de reflexão coletiva sobre a prática, nos quais os próprios professores possam narrar e analisar sua experiência (Nóvoa, 1992; Josso, 2004; Larrosa, 2002). Entre os desafios apontados pelos professores estão, justamente, a fragilidade da formação continuada oferecida aos docentes e a escassez de materiais didáticos contextualizados.

A segunda demanda é por materiais didáticos contextualizados. Ao reconhecer o estudante da EJA como sujeito com experiência de trabalho e de vida, o material pedagógico deve partir dessa experiência, dialogar com o território em que a escola se insere e abordar temas relevantes para a vida adulta, em vez de reproduzir, de forma simplificada, conteúdos pensados para crianças. Em termos freireanos, trata-se de construir conteúdos programáticos a partir da realidade dos educandos e com eles (Freire, 1987), de modo que o material funcione como mediação entre o saber de experiência e o conhecimento escolar.

A terceira demanda refere-se a políticas de permanência que considerem a singularidade do estudante trabalhador. Isso implica reconhecer que a permanência não depende apenas de ações pedagógicas no interior da escola, mas de condições externas, como transporte, flexibilidade de horários, atenção às ausências e articulação com políticas de trabalho e de assistência social. Tais medidas são coerentes com a previsão legal de que o poder público viabilize e estimule o acesso e a permanência do trabalhador na escola (Brasil, 1996, art. 37) e com o princípio constitucional de igualdade de condições de acesso e permanência (Brasil, 1988, art. 206). Retomando Arroyo (2005), trata-se de assumir a EJA como campo de direitos e de responsabilidade pública.

Por fim, o próprio dispositivo desta pesquisa sugere uma possibilidade de política. Ao provocar a narrativa de dez professores a partir de uma imagem comum, o estudo mostrou que o espaço de escuta, quando organizado com intencionalidade, é capaz de fazer emergir saberes e preocupações que dificilmente circulam nos canais usuais de gestão. Incorporar esses momentos de escuta ao cotidiano do segmento, como prática regular e não como evento isolado, pode converter o saber de experiência dos professores (Larrosa, 2002) em subsídio para o planejamento da oferta, para a definição de prioridades de formação e para a revisão de estratégias de permanência, aproximando quem formula as políticas de quem as vive no território.

4.7 Entre o direito e o território: possibilidades de uma EJA como política estratégica

A articulação das categorias anteriores permite delinear uma síntese. Os marcos legais que sustentam a EJA (Brasil, 1988; 1996; 2000a) afirmam o direito e a especificidade do trabalhador; o território, por sua vez, é o espaço em que esse direito se concretiza ou se fragiliza, a depender das condições de trabalho, deslocamento e acolhimento. A evasão, lida a partir dessa articulação, deixa de ser sinal de fracasso individual e passa a ser indicador de uma distância entre o que se garante no plano jurídico e o que se oferece no plano material. Trata-se, em

termos freireanos, de uma situação-limite, que pode ser enfrentada quando percebida criticamente (Freire, 1987).

A mesma articulação mostra que há possibilidades, e é nelas que este trabalho deseja insistir. As narrativas que descrevem a EJA como espaço de resistência e de reconstrução de identidades apontam para um potencial que a política pública pode fortalecer: o de transformar a escola em lugar de reconhecimento, em que o estudante trabalhador encontre acolhimento para a sua trajetória e condições efetivas de permanecer. A esse potencial corresponde, no vocabulário de Freire (1992), o inédito viável: algo que ainda não está dado, mas que se torna possível quando educadores, estudantes e poder público agem coletivamente para removê-lo do campo da utopia e inscrevê-lo na história.

Para o professor, essa perspectiva tem uma implicação ética. Se as dificuldades da EJA fossem atribuídas apenas à falta de empenho de estudantes ou de docentes, restaria como resposta a cobrança individual. Se, ao contrário, são compreendidas como produto de condições sociais e institucionais, a responsabilidade se desloca para o plano das políticas, e o trabalho docente ganha o sentido de mediação crítica entre o direito e a vida. Reconhecer esse deslocamento não isenta o professor de sua parte, mas permite que sua prática seja sustentada por formação, por materiais e por condições de trabalho compatíveis com a complexidade da tarefa, o que reforça as demandas apresentadas na seção anterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender, por meio das narrativas docentes, as tensões entre os marcos legais garantistas e as barreiras materiais que condicionam a permanência e o êxito dos estudantes da EJA em Rio das Ostras. A análise indicou que a modalidade, no município, é marcada por heterogeneidade geracional e por desafios estruturais acentuados no cenário pós-pandêmico, com altos índices de evasão relacionados às pressões do mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, as narrativas revelaram a EJA como espaço de resistência e de reconstrução de identidades, no qual a alfabetização e o letramento atuam como eixos de inserção social.

A leitura a partir do território mostrou-se fecunda por deslocar a explicação do abandono da decisão individual para as condições em que a vida se organiza: o trabalho, o trajeto, o tempo disponível, as heranças de uma escolarização interrompida. O mosaico territorial, tomado como tema gerador, permitiu que os professores narrassem essas condições e as relacionassem à sua prática, o que reforça o valor das narrativas como fonte de conhecimento e como dispositivo de formação. A tensão entre o que a lei assegura e o que o território permite não é falha de indivíduos, mas problema de política pública, e é nesse plano que ela deve ser enfrentada.

Os resultados sustentam a defesa da EJA como política pública estratégica, e não meramente compensatória. Isso requer, de acordo com o que indicaram os professores, formação docente continuada, materiais didáticos contextualizados e políticas de permanência que considerem a singularidade do estudante trabalhador. Tais medidas não são acessórias: constituem condições para que o direito à educação deixe de ser promessa e se realize na vida de sujeitos cujas trajetórias foram interrompidas. Nessa direção, o fortalecimento da modalidade é essencial para a efetivação da justiça social e para o resgate da dignidade humana.

Reconhecem-se, como limites, o número reduzido de participantes e o caráter situado da pesquisa, que impedem generalizações. Sugere-se, como desdobramento, a escuta dos próprios estudantes, cujas narrativas poderiam ser postas em diálogo com as dos professores, bem como o acompanhamento de trajetórias de permanência e de saída ao longo do tempo e a análise das políticas locais de apoio ao estudante trabalhador. Fica, por fim, a convicção de que a EJA só cumprirá sua função reparadora, equalizadora e qualificadora se for sustentada por um compromisso público que a reconheça como direito e como projeto de futuro para o território.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Direito à Educação; Território; Narrativas Docentes; Pesquisa Qualitativa.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

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

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221. (Obras escolhidas, v. 1).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000b.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. **Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024**. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 fev. 2026.

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

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

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

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

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

SANTOS, Milton. O retorno do território. **OSAL**: Observatorio Social de América Latina, Buenos Aires, ano 6, n. 16, p. 251-261, 2005.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.