



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM:
CONTEXTOS LUSÓFONOS BRASIL-ÁFRICA**

ADRIANA DE JESUS

**LETRAMENTO NA EJA EM IRARÁ/BA:
CONTRIBUIÇÕES DE CAROLINA MARIA DE JESUS**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2026

ADRIANA DE JESUS

**LETRAMENTO NA EJA EM IRARÁ/BA:
CONTRIBUIÇÕES DE CAROLINA MARIA DE JESUS**

Dissertação em andamento apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem: Contextos Lusófonos Brasil-África, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Cohn da Silveira.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2026

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Jesus, Adriana de.

J561

Letramento na EJA em Irará/BA: contribuições de Carolina Maria de Jesus / Adriana de Jesus. - São Francisco do Conde, 2026.
112f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado em Estudos de Linguagem:
Contextos Lusófonos Brasil-África, Programa do Mestrado em Estudos
De Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África, Universidade da
Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção,
2026.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Conh da Silveira.

1. Política linguística. 2. Educação de jovens e adultos. 3.
Jesus, Carolina Maria de, 1914-1977. Quarto de despejo. 4.
Letramento - Aspectos sociais. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 374

ADRIANA DE JESUS

**LETRAMENTO NA EJA EM IRARÁ/BA:
CONTRIBUIÇÕES DE CAROLINA MARIA DE JESUS**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB – Campus dos Malês.

Aprovado em: 24/02/2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Conh da Silveira (Orientador)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Prof.^a Dr.^a Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre (Examinadora interno)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Prof. Dr. Rogério Luid Modesto dos Santos (Examinador interno)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Prof.^a Dr.^a Edite Maria da Silva de Faria (Examinadora externa)

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

*A vida é igual a um livro.
Só depois de ter lido é que sabemos o que
encerra.
E nós quando estamos no fim da vida é
que sabemos como a nossa vida decorreu.
A minha, até aqui, tem sido preta.
Preta é a minha pele.
Preto é o lugar onde eu moro
O livro... me fascina.”*

Carolina Maria de Jesus

Dedico este trabalho, com todo meu amor, à Antonia Adriele de Jesus Bispo, filha e motivo de toda minha luta e dedicação aos estudos, como símbolo de afeto. À Mainha, Viturina de Jesus, batalhadora e grande inspiração, e a Painho, José Angelino de Jesus, in memoriam. E a todas e todos que vieram antes de mim, os meus mais velhos, a quem foram negados direitos básicos e que não tiveram a oportunidade de acessar a escola básica e sequer conheceram uma universidade pública.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, força que sustenta meus passos e renova minha coragem nas travessias. Foi na fé, muitas vezes silenciosa e insistente, que encontrei chão para seguir e sentido para transformar quedas em recomeços.

À minha mãe, Dona Fifiu, minha raiz mais profunda, agradeço com a reverência que cabe às mulheres que sustentam o mundo. Sua firmeza, seus cuidados e sua crença na educação como caminho de dignidade foram o alicerce que me manteve de pé quando tudo parecia desabar.

Às minhas irmãs e sobrinhas, pelo afeto, pela escuta e pelo apoio que, mesmo silencioso em alguns momentos, foi sempre essencial. A vida nos ensinou que família também é resistência cotidiana.

À minha filha, Antonia Adriele, agradeço por ser minha maior motivação e minha forma mais concreta de esperança. Cada página escrita, cada noite vencida, cada decisão tomada, cada passo dado nesta trajetória teve em ti sua razão mais íntima e carrega o desejo de construir caminhos mais amplos e dignos também para você.

Ao meu orientador, Professor Alexandre Cohn da Silveira, deixo meu agradecimento pela condução ética e rigorosa deste percurso, pela escuta atenta, pelas provocações necessárias e pela confiança em minha escrita e em meu modo de pesquisar. Sua orientação ampliou meus horizontes, fortaleceu minhas escolhas metodológicas e ajudou a sustentar, com seriedade acadêmica, uma investigação atravessada por memória, território e compromisso social tornando a minha caminhada mais segura e o percurso acadêmico mais significativo.

À UNILAB, agradeço pelo encontro que me atravessou e me constituiu. Foi naquele espaço, marcado pela presença forte de estudantes africanos e pela circulação viva de outras histórias, que muitas inquietações ganharam nome, densidade e direção. A UNILAB ampliou meu modo de olhar as infâncias negras, os processos de exclusão histórica e as urgências do presente, alimentando em mim uma pesquisa comprometida com as culturas negras, com a justiça social e com a dignidade dos sujeitos.

À minha banca examinadora, Prof. Dr. Alexandre Conh da Silveira, Prof.^a Dr.^a Edite Maria da Silva de Faria, Prof.^a Dr.^a Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre, Prof. Dr. Rogério Luid Modesto dos Santos, expresso minha sincera gratidão

pela disponibilidade, pelo rigor acadêmico e pela leitura atenta dedicada a este trabalho. As contribuições apresentadas na banca foram fundamentais para o aprimoramento teórico-metodológico da pesquisa e para o amadurecimento das reflexões aqui desenvolvidas. Agradeço, de modo especial, pelo diálogo qualificado e pelo compromisso com a produção do conhecimento, que engrandeceram significativamente este momento formativo. Aos amigos e amigas que caminharam comigo, agradeço pela escuta, pelo acolhimento e pela presença que não se mede em horas, mas em cuidado. Vocês foram abrigo, impulso e riso quando o cansaço queria falar mais alto.

Aos educandos e educandas da Educação de Jovens e Adultos, deixo meu agradecimento mais profundo. Vocês são a razão desta dissertação e o sentido mais verdadeiro da minha docência. Cada história partilhada, cada palavra escrita, cada silêncio respeitado reafirmou em mim que a EJA é território de dignidade, reconhecimento e reexistência.

À Carolina Maria de Jesus, agradeço pela coragem de escrever a própria vida quando o mundo insistia em negá-la. Sua obra atravessou esta pesquisa como denúncia e como farol, ensinando que a escrita pode ser instrumento de sobrevivência, de autoria e de luta.

À Cristina, referência e companheira de caminhada na EJA, agradeço pelo compromisso cotidiano, pela defesa inegociável dessa modalidade e pela inspiração que nasce do trabalho feito com seriedade, sensibilidade e presença a José Mario Júnior, pelo incentivo constante, pela parceria incondicional e pelo apoio irrestrito em todos os momentos, reafirmando que nenhuma conquista se constrói na solidão.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta dissertação existisse, deixo meu agradecimento. Este trabalho não é fruto de um percurso solitário; ele foi tecido em coletividade, entre sala de aula e vida vivida, entre memória e território, entre fé e encruzilhadas, com a convicção de que educar é um ato de amor, coragem e responsabilidade histórica.

A todos e todas que vieram antes de mim, abrindo trilhas, enfrentando ausências, resistindo às privações e mostrando que era possível romper ciclos historicamente impostos. Este trabalho também é fruto dessas trajetórias que me antecederam e me permitiram chegar até aqui, após uma longa caminhada marcada por desafios e superações.

Por fim, reconheço que, embora esta conquista tenha um nome, ela carrega

muitas vozes, mãos e histórias. Sou uma, mas não sou só; sou resultado de uma construção coletiva, tecida por afetos, lutas e esperanças compartilhadas.

RESUMO

A presente dissertação investiga as intersecções entre políticas linguísticas, práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o letramento social e crítico, a partir da obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus. Considerando os desafios históricos enfrentados por essa modalidade de ensino, marcada por desigualdades estruturais e altos índices de analfabetismo, especialmente em territórios como o município de Irará (BA), a pesquisa propõe a incorporação da literatura de autoria negra e periférica como instrumento pedagógico de promoção do letramento emancipador. A escolha por Carolina Maria de Jesus se fundamenta na potência crítica de sua escrita, que dá visibilidade à experiência de exclusão vivida por grande parte dos sujeitos da EJA, permitindo-lhes identificar-se nas narrativas e estabelecer conexões entre o texto literário e suas realidades sociais. A proposta ancorada nos princípios freirianos de leitura de mundo e diálogo parte do pressuposto de que o letramento, enquanto prática social, ultrapassa a mera aquisição técnica da leitura e da escrita, articulando-se a processos de construção de identidade, consciência crítica e transformação social. Dessa forma, o estudo tem como objetivo principal analisar em que medida *Quarto de Despejo* pode ser mobilizada como recurso pedagógico para o letramento de jovens e adultos da EJA, contribuindo para o fortalecimento de práticas educativas contextualizadas, sensíveis à realidade dos educandos e comprometidas com a justiça social. A pesquisa também se propõe a refletir sobre a formação docente e as políticas linguísticas que atravessam o ensino na EJA, valorizando a pluralidade de saberes e experiências como elementos constitutivos de uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva.

Palavras-chave: política linguística; Educação de Jovens e Adultos; Jesus, Carolina Maria de, 1914-1977. Quarto de despejo; letramento - aspectos sociais.

ABSTRACT

This dissertation investigates the intersections between language policies, pedagogical practices in Youth and Adult Education (Educação de Jovens e Adultos – EJA), and social and critical literacy, based on the work *Quarto de Despejo* by Carolina Maria de Jesus. Considering the historical challenges faced by this educational modality, marked by structural inequalities and high rates of illiteracy, especially in territories such as the municipality of Irará, Bahia, the study proposes the incorporation of literature written by Black and peripheral authors as a pedagogical instrument for promoting emancipatory literacy. The choice of Carolina Maria de Jesus is grounded in the critical power of her writing, which gives visibility to experiences of exclusion lived by a significant portion of EJA students, allowing them to recognize themselves in the narratives and to establish connections between the literary text and their social realities. Anchored in Freirean principles of reading the world and dialogue, the proposal is based on the assumption that literacy, understood as a social practice, goes beyond the technical acquisition of reading and writing, articulating itself with processes of identity construction, critical consciousness, and social transformation. Thus, the main objective of this study is to analyze the extent to which *Quarto de Despejo* can be mobilized as a pedagogical resource for the literacy of youth and adult learners in EJA, contributing to the strengthening of contextualized educational practices that are sensitive to students' lived realities and committed to social justice. The research also seeks to reflect on teacher education and the language policies that permeate EJA, valuing the plurality of knowledge and experiences as constitutive elements of a truly democratic and inclusive education.

Keywords: language policy; Youth and Adult Education; Jesus, Carolina Maria de, 1914-1977. *Quarto de despejo*; literacy - social aspects.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SME – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1	PEÇO LICENÇA À ACADEMIA: ESCREVER A VIDA COMO MÉTODO	15
1.2	A PESQUISADORA E SUAS APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE PESQUISA	17
1.2.1	“Senta que lá vem história”... Eu na EJA, a EJA em Mim	17
2	INTRODUÇÃO	22
2.1	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	25
3	SEÇÃO 1 – TERRITÓRIO, MEMÓRIA E LETRAMENTO NA EJA	28
3.1	TERRITÓRIO E MEMÓRIA: IRARÁ COMO CENÁRIO E SUJEITO DA PESQUISA	29
3.2	REALIDADE EDUCACIONAL DE IRARÁ	31
3.3	A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EJA EM IRARÁ: CONSTRUÇÃO COLETIVA	35
4	SEÇÃO 2 – EJA COMO POLÍTICA PÚBLICA: IRARÁ EM FOCO	38
4.1	DA MARGINALIZAÇÃO À AFIRMAÇÃO LEGAL: UM MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA	48
5	SEÇÃO 3 – TECENDO SABERES: O LETRAMENTO NA EJA ENTRE FREIRE, CAROLINA DE JESUS, LITERATURA E JUSTIÇA SOCIAL	57
5.1	A LITERATURA COMO DIREITO HUMANO E DISPOSITIVO DE HUMANIZAÇÃO NA EJA	62
5.2	CAROLINA MARIA DE JESUS: LITERATURA, DENÚNCIA E PEDAGOGIA DO SENSÍVEL	64
5.3	AS MARIAS DA EJA: RESULTADOS, SENTIDOS E REESCRITAS DE MUNDO	66
5.4	QUARTO DE DESPEJO COMO EIXO DE LETRAMENTO NA EJA	67
5.5	CAROLINA MARIA DE JESUS COMO HORIZONTE FORMATIVO E POLÍTICO NA EJA	70
6	SEÇÃO 4 – METODOLOGIA DE PESQUISA	74
6.1	ABORDAGEM QUALITATIVA	74
6.2	REVISÃO DE LITERATURA (PESQUISA BIBLIOGRÁFICA)	75
6.3	PESQUISA DOCUMENTAL	76
6.4	CATEGORIAS DE ANÁLISES	77
7	SEÇÃO V – ANÁLISE DE DADOS	79
7.1	“EU NA EJA, A EJA EM MIM”: ENTRE A ESCRITA DE CAROLINA E AS ESCRITAS DE VIDA	79
7.2	CATEGORIZANDO OS DADOS	80
7.3	LETRAMENTO: LER E ESCREVER A VIDA NOS TERRITÓRIOS DA	82

	EJA	
7.4	DOCUMENTOS: ESCRITA, CIDADANIA E RECONHECIMENTO DE DIREITOS	85
7.5	CAROLINA: ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA, RESISTÊNCIA E PEDAGOGIA DA VIDA	89
7.6	A LITERATURA DE CAROLINA MARIA DE JESUS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO	91
7.7	CARAVANA LITERÁRIA: UMA PROPOSTA EM REDE DE IRARÁ-BAHIA	93
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	Referências	105

1 PEÇO LICENÇA À ACADEMIA: ESCREVER A VIDA COMO MÉTODO

Peço licença à academia para escrever este capítulo em primeira pessoa. Faço-o por entender que a pesquisa, quando se debruça sobre vidas e territórios, não se limita ao olhar distante do observador, mas se constrói no entrelaçamento entre quem investiga e aquilo que é investigado. Carrego em mim a EJA, e é dela que parto para compreender o mundo e a mim mesma. Escrever a própria história é, portanto, um gesto político, um ato de resistência diante de uma tradição acadêmica que, por muito tempo, silenciou as vozes das mulheres negras, das educadoras do cotidiano, das que transformam o chão da escola em chão de luta. Como ensina Conceição Evaristo (2005), “nossas escrevivências não nascem para adormecer os da casa-grande, mas para incomodá-los em seus sonos injustos.” Assim, assumo minha voz como lugar de fala e de construção de conhecimento.

Minha história com a EJA começa muito antes de eu me tornar professora e pesquisadora. Ela nasce na adolescência, quando, aos quatorze anos, descobri-me grávida e vi meus sonhos se embaralharem diante do espelho da vida. O futuro que eu imaginava, de ser médica, professora ou veterinária, foi atravessado pela realidade de uma menina negra da periferia, órfã de pai e filha de uma mulher que acreditava que “a educação era o único caminho possível”. A decisão de continuar os estudos, mesmo grávida, foi da minha mãe, que, firme, me disse: “Você não vai parar de estudar. Vai para a EJA.” Naquele momento, eu não sabia, mas a EJA seria minha tábua de salvação, um território de acolhimento, recomeço e reescrita.

Em cada aula, em cada palavra aprendida, eu me via renascendo. As histórias das mulheres que dividiam comigo a sala de aula se entrelaçavam às minhas, revelando o quanto nossas vidas eram costuradas pelo mesmo fio da luta. E foi entre cadernos simples e risos tímidos que compreendi o que Paulo Freire (1996) quis dizer ao afirmar que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão.” Na EJA, aprendi que ensinar e aprender são movimentos que se alimentam mutuamente, e que o conhecimento se constrói na escuta, no diálogo e no afeto.

Ao reler hoje Quarto de despejo (1960), reconheço em Carolina Maria de Jesus uma companheira de travessia. Sua voz ecoa em mim, como se ela falasse por todas nós: “Eu lutava contra a fome, e a fome é insaciável. E havia dias em que eu só comia um pão com café” (JESUS, 1960, p. 47). Ao escrever sobre a fome,

Carolina não descreve apenas a carência de alimento, mas a fome de dignidade, de voz, de direito. É essa mesma fome que vejo nos olhos de tantos estudantes da EJA, a fome de aprender, de ser reconhecido, de deixar de ser número e tornar-se sujeito.

Assim como Carolina, também escrevo o que vejo, o que sinto e o que vivi. Escrevo porque “as palavras gritam dentro de mim” (JESUS, 1960, p. 21) e porque compreendi, ao longo da vida, que a escrita é uma forma de existir e de resistir. Quando entrei na universidade, anos depois, já não o fazia apenas como aluna, mas como testemunha de que a educação transforma destinos. Voltar à EJA como professora e, depois, como coordenadora, foi reencontrar minhas próprias raízes. Cada rosto de aluno me lembrava a menina que fui, com medo, mas cheia de esperança.

Escrever este capítulo é, portanto, devolver à EJA o que ela me deu: a possibilidade de me ver como sujeito histórico, político e afetivo. É transformar memória em método, experiência em epistemologia. É reconhecer que as vozes de mulheres como eu e como Carolina Maria de Jesus são fontes legítimas de conhecimento sobre o Brasil profundo, aquele que ainda luta para ser alfabetizado, para ser lido e para ser ouvido. Quarto de despejo tornou-se, para mim, não apenas uma obra literária, mas um espelho de humanidade. Ao ler Carolina dizer “A favela é o quarto de despejo da cidade” (JESUS, 1960, p. 35), penso nas escolas que ainda hoje servem como quartos de despejo da esperança, espaços que abrigam os que o sistema insiste em deixar do lado de fora.

A escrita de Carolina, atravessada pela dor e pela lucidez, ensina que o ato de escrever é também o ato de sobreviver. E é isso que tento fazer aqui: narrar a vida como campo de saber, a escrita como lugar de resistência e a EJA como prática de libertação. Este não é apenas o relato de uma trajetória individual, mas o testemunho de uma geração de mulheres que ousaram transformar o “não deu” em “ainda dá tempo”. Peço licença, então, para seguir escrevendo, com o corpo, com a memória e com a alma, a história de uma mulher que aprendeu, pela educação, a fazer da palavra o seu abrigo e o seu grito.

1.2 A PESQUISADORA E SUAS APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE PESQUISA

1.2.1 “Senta que lá vem história”... Eu na EJA, a EJA em Mim

Eu nunca pensei que minha vida seguiria os caminhos que segui, mas a verdade é que a vida sempre nos surpreende, traçando destinos que nunca imaginamos. Eu tinha apenas quatorze anos quando a vida resolveu traçar caminhos diferentes daqueles que eu sonhava, queria ser médica, professora, veterinária.... Mas, eu, moradora da periferia, menina de sorriso introspectivo, orfã de pai desde os 7 anos, também fui marcada pelo determinismo social que atravessa muitas adolescentes da minha idade. E, como tantas, fui surpreendida por uma gravidez inesperada. Eu cria fielmente naquilo que meu namorado dizia: “Depois da relação é só fazer xixi que não fica grávida”. Era uma garantia de Deus pra mim!

E o futuro, que antes já não era um mar de possibilidades, se tornou uma montanha de responsabilidades que parecia intransponível.

-- E agora??

-- O que vamos fazer??

-- Calma, acho que ainda tá em tempo de “descer”.

Era tudo que eu precisava ouvir para acalmar o meu coração ingênuo de adolescente.

Primeiro mês, segundo mês, terceiro mês. A barriguinha já começava a ficar saliente, comecei a esconder meus absorventes e a vestir blusas mais folgadas, esperando o milagre e evitando a vergonha de ter que contar para minha mãe. Por mais que eu pensasse em mil maneiras de como falar, todas a decepçionava e machucava profundamente. O fato é que chegava o quarto mês e não havia um só eufemismo que fizesse aquela vergonha passar, que suavizasse a dor de ter que dizer à minha mãe que eu estava grávida, que eu tinha seguido os mesmos passos da maioria das meninas da minha idade que moravam no meu bairro. Eu fracassei!! E o pior... Fi-la fracassar na promessa que havia feito ao meu pai no seu leito de morte de criar bem e proteger as suas três filhas que ele não conseguiria seguir vivo para criar. Isso doía no mais profundo de mim e me devastava.

Cresci em uma periferia onde as oportunidades eram escassas, onde ser mulher, negra e pobre significava enfrentar lutas diárias para ser vista, ouvida e respeitada. Minha mãe sempre dizia que a educação era o único caminho para

escapar das armadilhas que a vida nos preparava. Ela não estudou, mas as filhas tinham que estudar.

E agora? Eu perguntava pro meu namorado e veio dele a frase: E se você fizer um aborto sem ninguém saber? Eu posso comprar o “remédio”.

Logo eu que sempre me achei madura e inteligente!? Eu mesma recriminava-me.

O medo que senti naquele momento me consumiu por completo. Como eu, uma menina, contaria para minha mãe que estava carregando uma criança? A vergonha me queimava por dentro, e o pavor da sua reação me paralisava. Pensei em todas as possibilidades, e o aborto me pareceu uma saída possível, rápida e silenciosa. Mas o medo de morrer, de não sobreviver a uma decisão tão radical, foi maior do que qualquer coisa que eu pudesse imaginar. Então, numa faísca de coragem, decidi enfrentar a situação e seguir em frente, mesmo sem saber o que o futuro me reservava.

Falamos.

Minha mãe foi categórica. Você não vai parar de estudar!! Vou te transferir para o turno da noite. Você vai estudar à noite, na EJA. Aquilo era um castigo, só podia ser. Aos poucos tudo que eu sonhava começou a parecer distante demais junto com os sonhos que eu tinha de ser “alguém na vida”. Tudo foi ficando para trás, enquanto minha barriga crescia e eu me preparava para um mundo novo, incerto e assustador.

Os olhares de reprovação da vizinhança me cortavam como lâminas, e eu sentia na pele o peso de ser julgada, de ser rotulada. Mas a vida continuava, e eu, mesmo jovem e despreparada, aos poucos, me tornava mãe. E em meio a todos esses medos e frustrações que começaram, os longos anos de batalhas diárias, de dificuldades e de noites sem dormir, mas também foram anos em que aprendi o valor da resiliência, da força que vem de dentro, da necessidade de lutar para construir um futuro melhor para mim e para minha filha. E na EJA, Educação de Jovens e Adultos, descobri histórias iguais à minha e com pessoas que estavam recomeçando, assim como eu precisaria recomeçar. Na EJA, eu não encontrei apenas uma sala de aula. Encontrei mulheres como eu, que carregavam suas próprias histórias de luta e superação. Encontrei professores que enxergavam além das aparências, que acreditavam no meu potencial e que me incentivavam a não desistir. A EJA se tornou, para mim, um espaço de reencontro comigo mesma, com

meus sonhos, com a mulher que eu queria ser.

Cada aula, cada lição aprendida era como uma pequena vitória, era minha autoestima voltando. A educação se tornou minha aliada, minha arma para enfrentar o mundo, para mostrar a todos que eu podia, sim, ser “alguém na vida”, como minha mãe sempre orientou a mim e a minhas irmãs. E, mais do que isso, a EJA me deu a chance de reescrever minha história, de transformar minha vida e a vida do minha filha. Eu não seria mais uma jovem do meu bairro que engravidou muito cedo, largou os estudos e teve mais meia dúzia de filhos. Estava decretado!! Comigo não, violão!!

Abracei o peso da realidade, mas a EJA era minha tábua de salvação, era como uma luz no fim daquele túnel tão escuro. E com a separação do pai da minha filha ficou ainda mais escuro. Aquele relacionamento já estava fadado ao fracasso. Éramos duas crianças cuidando de uma terceira criança e a presença e ajuda do álcool o levou ainda mais rápido para longe de nós duas. Não me restava nenhuma opção além de arrumar, o mais rápido possível um trabalho, mas não podia, de novo, decepcionar minha mãe. Parar de estudar não era opção. A Educação de Jovens e Adultos, que muitos enxergam como uma segunda chance, para mim foi a única. Um caminho que ressignificou minha trajetória, que transformou o "não deu" em "ainda dá tempo". Na EJA, encontrei mais do que alfabetização, decodificação, interpretação de texto ou cálculos; encontrei acolhimento, respeito e a possibilidade de reconstruir minha vida.

Primeiro, assim que concluí o ensino fundamental, prestei concurso público e tornei-me merendeira numa escola que atendia EJA. Tinha que continuar trabalhando e estudando.

Então, segui para o Ensino Médio.

Chamada no concurso, fui trabalhar. Era um trabalho simples, mas que carregava em si a dignidade de quem luta por uma vida melhor. E enquanto eu alimentava os corpos dos estudantes, alimentava em mim o desejo de seguir adiante. O cheiro de feijão e arroz nas panelas se misturava com o cheiro dos livros que eu levava para a cantina para nas horas vagas estudar, fazer pesquisas, trabalhos... Eu sabia que a cozinha não era o meu destino final, mas um ponto de partida.

Não demorou para que a vontade de aprender me levasse além. Já formada em magistério no ensino médio, tornei-me aluna novamente, e, aos poucos, os sonhos que eu julgava perdidos começaram a florescer. Eu queria mais. Queria

ensinar. Prestei vestibular e passei para o curso de Letras Vernáculas na Universidade Estadual de Feira de Santana. Outra barreira que consegui superar. A universidade já tinha sido algo tão distante de mim.

Concluí, prestei concurso público mais uma vez, agora aprovada como professora da Educação básica no Município de Irará e como pude escolher a Unidade Escolar que gostaria de ensinar, não titubeei.

EJA, EJA, EJA, gritava meu coração. Lá encontrarei outras Adrianas e poderei ajudá-las como um dia fui ajudada, incentivada, acolhida. Ensinei jovens, adultos, mães como eu, todos carregando suas próprias histórias de luta e superação. Cada aula era um encontro de esperanças, uma troca de experiências que fortalecia não apenas o aprendizado acadêmico, mas também a autoestima de cada um de nós.

A vida na EJA seguia em frente, e eu com ela. A experiência e o respeito que conquistei me levaram a ser vice-diretora. Eu, que um dia precisei da mão estendida daquela modalidade, agora estendia a minha. Lembrei-me da menina grávida que um dia fui e percebi que, de certa forma, ela ainda estava ali, agora guiando os passos de tantos outros que precisavam de uma nova chance.

O tempo passou, e o que era sonho tornou-se realidade. A EJA, que um dia foi o meu refúgio, se tornou meu campo de batalha e vitória. Coordenadora, eu luto por políticas mais inclusivas, por um ensino que respeite a história e a dignidade de cada aluno. Minha experiência pessoal me deu a sensibilidade necessária para entender as dores e os anseios de cada estudante. Eu não era apenas uma gestora; era alguém que conhecia de perto a importância daqueles espaços formais e também os informais que nutrem, todas as noites, a esperança de cada jovem, adulto ou idoso que adentra uma sala de aula da Educação de Jovens e adultos.

E assim, o ciclo continuou. Hoje, como pesquisadora, busco entender e aprimorar ainda mais esse espaço, essa modalidade que me deu tanto. A EJA não é apenas uma etapa da vida; ela é uma filosofia, um ato de resistência e um grito de liberdade para tantos que, como eu, tiveram suas trajetórias interrompidas, mas nunca desistiram. O grande mestre Paulo Freire, a quem tenho uma profunda admiração, por sua luta pelos excluídos, pelos silenciados, acreditava na educação como um processo de libertação e transformação social. Ele nos ensina que a educação deve ser um ato de amor e coragem, capaz de conscientizar os indivíduos sobre sua realidade e capacitá-los a transformá-la. Valoriza o saber popular e o

contexto de vida dos educandos. Essa é a filosofia que me inspira a criar um ambiente de aprendizagem onde o conhecimento é construído coletivamente, respeitando as vivências e experiências dos estudantes. Ao seguir os princípios freirianos, busco não apenas transmitir conteúdos, mas promover uma educação emancipatória, que desperte a criticidade e o protagonismo dos alunos, permitindo-lhes não só entender o mundo, mas também agir sobre ele para transformá-lo.

A EJA está em mim tanto quanto eu estou nela. Somos indissociáveis. Ela me formou, e eu, através dela, continuo formando e transformando vidas. É um ciclo eterno de aprendizado e amor pela educação. Hoje, quando olho para trás, vejo que a decisão de continuar, de enfrentar meus medos, foi a mais importante que tomei. A EJA não apenas me deu educação; ela me deu voz, me deu esperança, me deu a certeza de que, independentemente de onde eu vim, posso alcançar qualquer lugar. Eu na EJA, a EJA em mim – essa é a história da minha vida, da minha luta e da minha vitória.

A Educação de Jovens e Adultos está intrinsecamente presente em minha trajetória, tanto quanto eu me reconheço como parte dela. Somos indissociáveis. Foi por meio da EJA que fui formada, e é através dela que sigo formando e transformando vidas. Trata-se de um ciclo contínuo de aprendizado e compromisso com a educação. Ao revisitar minha caminhada, compreendo que a decisão de persistir, de enfrentar meus medos e limitações, foi uma das mais significativas da minha vida. A EJA não me ofereceu apenas acesso ao conhecimento formal; ela me deu voz, esperança e a convicção de que, independentemente da minha origem, sou capaz de alcançar novos horizontes. Esta história, no entanto, ainda está em construção, há muito a ser vivido e compartilhado.

2 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos constitui uma modalidade de ensino voltada à oferta de oportunidades educacionais para aqueles que, por diferentes razões, tiveram seu percurso escolar interrompido ou postergado. Suas origens remontam ao início do século XX, período em que os altos índices de analfabetismo no Brasil mobilizaram ações pontuais no campo educacional. Desde então, a EJA tem atravessado mudanças significativas, refletindo as transformações sociais, políticas e culturais do país. Seu percurso histórico é marcado por avanços e retrocessos, bem como pela atuação de educadores e militantes que compreendem a educação como instrumento de emancipação social.

Diante desse panorama, torna-se pertinente evidenciar como minhas vivências se articulam com a proposta desta pesquisa, especialmente no campo da Educação de Jovens e Adultos. Trata-se, portanto, de um entrelaçamento que não ocorre de forma fortuita, mas que emerge de trajetórias, experiências e reflexões que serão compartilhadas ao longo deste trabalho. Minha relação com a EJA remonta à adolescência, quando tive o primeiro contato com essa modalidade por meio de experiências pessoais e comunitárias que me sensibilizaram para as dificuldades e histórias de vida de pessoas que, assim como eu, buscavam retomar ou dar continuidade aos estudos. Essa convivência despertou em mim o desejo de compreender mais profundamente as dinâmicas que permeiam a EJA e as possibilidades de transformação social que ela oferece. Tais vivências moldaram minha trajetória acadêmica e profissional, culminando na escolha deste tema como forma de contribuir para o fortalecimento dessa modalidade educacional.

Nesse contexto, a literatura se apresenta como ferramenta potente no processo de letramento, especialmente em contextos de EJA, nos quais os desafios de leitura e escrita assumem contornos específicos. No município de Irará (BA), observa-se uma demanda crescente por estratégias pedagógicas que atendam às particularidades dos sujeitos educandos(as) dessa modalidade. Assim sendo, a problematização central deste estudo reside na necessidade de compreender como a obra de Carolina Maria de Jesus, uma das vozes mais potentes da literatura brasileira, pode ser incorporada ao currículo da EJA em Irará como recurso pedagógico para a promoção do letramento.

Parte-se da hipótese de que a literatura de Carolina Maria de Jesus, ao

representar de forma autêntica a realidade social de uma mulher negra e periférica, possui grande potencial de engajamento dos(as) educandos(as), tanto por sua força representativa quanto pela provocação crítica que suscita. Acredita-se que essa aproximação pode estimular o pensamento reflexivo e ampliar os repertórios linguísticos dos sujeitos, contribuindo para um processo de letramento mais crítico e significativo.

Além disso, o trabalho pedagógico na EJA estrutura-se, essencialmente, de maneira contextualizada às realidades apresentadas pelos(as) educandos(as), especialmente no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, foco desta pesquisa. Dessa forma, a escolha textual deve priorizar obras com as quais os sujeitos possam se identificar, reconhecendo-se nas narrativas. Como aponta Paulo Freire, a leitura de mundo precede a leitura da palavra, e é a partir dela, a palavra, que a leitura do mundo se aprofunda. Esse entendimento orienta a seleção da obra *Quarto de Despejo* como ponto de partida para uma aprendizagem significativa da leitura e da escrita.

Considerando os desafios enfrentados no processo de letramento de jovens, adultos e idosos no município de Irará, que ainda apresenta um quantitativo elevado de pessoas em situação de analfabetismo, cerca de 4 mil sujeitos, segundo o Censo de 2022, torna-se urgente e relevante a realização de pesquisas que contribuam para a construção de fundamentos teóricos e metodológicos que subsidiem o trabalho de educadores(as) atuantes nessa modalidade.

Isto posto, esta pesquisa de mestrado tem como compromisso discutir os processos de formação docente para a EJA, com foco no aprimoramento do letramento dos discentes. Ancorada em uma perspectiva freiriana e em um referencial teórico que dialoga com a obra de Carolina Maria de Jesus, esta pesquisa busca refletir sobre como a prática pedagógica pode contribuir para transformar o contexto educacional e social dos estudantes dessa modalidade com histórias parecidas ou mesmo iguais a minha.

O objetivo geral do trabalho é investigar em que medida a obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, pode ser utilizada como recurso pedagógico no processo de letramento e alfabetização de jovens e adultos no contexto educacional do Município de Irará-BA, contribuindo para a promoção de uma educação crítica e emancipadora, em consonância com os princípios freirianos que valorizam a experiência vivida, a escuta ativa e a leitura do mundo como partes

indissociáveis do ato de ler a palavra.

Para alcançar esse objetivo, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: Estudar o conceito de letramento, especialmente em suas dimensões crítica e emancipadora, com foco no contexto da EJA iraraense; Conceituar e contextualizar a Educação de Jovens e Adultos, abordando seu histórico, objetivos, estratégias pedagógicas, público-alvo e a importância da formação docente; Analisar os elementos discursivos, temáticos e narrativos da obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, evidenciando como esses aspectos constroem uma representação crítica da realidade social; Identificar e sistematizar possibilidades de uso pedagógico da obra *Quarto de Despejo* no contexto da EJA, com vistas ao desenvolvimento de práticas de leitura e escrita ancoradas na realidade sociocultural dos educandos.; Relacionar os achados desse estudo à promoção do letramento na EJA, identificando elementos da obra que possam ser mobilizados de forma significativa no processo educacional de jovens e adultos.

A partir desses objetivos, delimita-se a seguinte pergunta de pesquisa: Em que medida a obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, pode ser utilizada como instrumento pedagógico no processo de letramento de jovens e adultos da EJA, no município de Irará-Ba, contribuindo para a construção de uma educação crítica e transformadora?

Convém destacar que a escolha do território de Irará-Ba como campo de referência não é aleatória. Trata-se de um município marcado por desafios educacionais típicos das regiões do interior baiano, especialmente no que diz respeito à permanência e à qualidade da oferta da EJA. Ao ancorar a pesquisa nesse território, busco compreender as especificidades locais e propor estratégias contextualizadas, capazes de dialogar com a realidade social e cultural dos sujeitos da EJA em Irará.

Nesse sentido, a obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, figura como uma potente ferramenta de mediação pedagógica. Sua escrita, marcada pela oralidade, pela denúncia social e pela vivência concreta da pobreza e da exclusão, ressoa diretamente com as experiências de muitos sujeitos da EJA, permitindo uma identificação que vai além da leitura literal e promove o desenvolvimento do letramento em uma perspectiva crítica. A mobilização dessa obra neste trabalho visa não apenas promover habilidades de leitura e escrita, mas também incentivar a leitura do mundo, fortalecendo a consciência crítica e o protagonismo dos

educandos.

Parte-se da concepção freiriana de que a educação é um processo dialógico, no qual ninguém educa a si mesmo nem educa o outro de forma isolada, mas em que todos se educam mutuamente, em permanente interação com o mundo que os cerca (Freire, 1996, p. 67). Diante dessa percepção, levantamos reflexões sobre o papel do letramento como prática social transformadora no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

Mobiliza-se, portanto, a ideia de letramento não tão somente como aquisição técnica da leitura e da escrita, mas como um processo que integra sentidos, identidades e relações sociais e de poder, em que pode ser utilizada como instrumento pedagógico capaz de despertar a reflexão crítica e a ressignificação das experiências vividas pelos educandos da EJA. Por meio do contato com a narrativa da autora, os sujeitos da pesquisa poderão estabelecer pontes entre o texto literário e sua própria realidade, favorecendo o desenvolvimento de um letramento crítico, comprometido com a valorização das trajetórias pessoais e com a promoção de aprendizagens significativas e emancipadoras.

2.1 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Com vistas a uma melhor condução da argumentação desenvolvida, esta dissertação organiza-se em Introdução, cinco seções e Considerações Finais, articulando território, memória, fundamentos teóricos, metodologia, análise documental e experiências pedagógicas vividas na Educação de Jovens e Adultos no município de Irará (BA). Essa organização busca assegurar coerência interna ao percurso investigativo, respeitando a complexidade do objeto de estudo e o lugar implicado da pesquisadora.

Na Introdução, apresento o tema da pesquisa, a pergunta norteadora, o objetivo geral e os objetivos específicos que orientam a investigação, bem como a justificativa do estudo. Nesse momento inicial, explico o lugar de onde falo, assumindo a indissociabilidade entre minha trajetória pessoal e profissional e a Educação de Jovens e Adultos. Essa escolha configura-se como opção epistemológica e ética, conferindo sentido, enraizamento e compromisso político à pesquisa.

A Seção I – *Território, Memória e Letramento na EJA* dedica-se a situar o

município de Iará como território educativo e sujeito da pesquisa. Nessa seção, apresento a contextualização histórica, social, cultural e educacional do município, analiso a realidade local da EJA e discuto a construção coletiva da proposta pedagógica da modalidade. A seção aprofunda ainda o debate sobre o letramento em sua dimensão social, crítica e emancipatória, evidenciando sua centralidade para a práxis pedagógica na EJA.

A Seção II – *EJA como política pública: Iará em foco* aborda a Educação de Jovens e Adultos enquanto direito social e política pública educacional. Nela, discuto o percurso histórico da EJA no Brasil, seus marcos legais e normativos e os tensionamentos que atravessam sua implementação. A análise se organiza a partir dos eixos Trabalho e Vida, Saúde e Cuidado, Meio Ambiente e Território e Identidades e Diversidades, evidenciando como esses elementos dialogam com as condições concretas de vida dos sujeitos da EJA no contexto de Iará.

A Seção III – *Tecendo saberes: o letramento na EJA entre Freire, Carolina Maria de Jesus, literatura e justiça social* consolida o campo teórico que sustenta a pesquisa. Nessa seção, discuto o letramento como prática social e cultural, a literatura como direito humano e a contribuição da obra de Carolina Maria de Jesus para a formação crítica dos educandos. A seção articula os aportes de Paulo Freire, Antonio Candido, Magda Soares, Brian Street e outros autores, situando a literatura de Carolina como eixo formativo e político no contexto da EJA.

A Seção IV – *Metodologia da Pesquisa* explicita os fundamentos epistemológicos e metodológicos que orientam a investigação. Apresento a opção pela abordagem qualitativa, os procedimentos de revisão de literatura, a pesquisa documental e os critérios adotados para a análise dos dados. Essa seção reafirma a compreensão da pesquisa como prática interpretativa, situada e comprometida com a escuta das vozes historicamente silenciadas.

A Seção V – *Análise de Dados* constitui o núcleo analítico da dissertação. Organizada a partir das categorias interpretativas Letramento, Documentos, Carolina e A literatura de Carolina Maria de Jesus como instrumento pedagógico, a seção apresenta a análise construída a partir da triangulação entre a obra Quarto de despejo, os documentos normativos da EJA e as experiências pedagógicas vividas no município de Iará. Nessa seção, discuto como a escrita autobiográfica de Carolina opera como pedagogia da vida, da resistência e da autoria, potencializando práticas educativas comprometidas com o reconhecimento de direitos, a dignidade e

a emancipação dos sujeitos da EJA.

Nas Considerações Finais, retomo os principais achados da pesquisa à luz do objetivo geral e dos objetivos específicos propostos. Reafirmo a potência da obra Quarto de despejo como instrumento pedagógico no processo de letramento de jovens e adultos, bem como a centralidade da literatura como direito humano, prática social e experiência formativa. Ao encerrar o trabalho, aponto as contribuições da pesquisa para a EJA, seus limites e as possibilidades de aprofundamento futuro, reafirmando a Educação de Jovens e Adultos como espaço de reconhecimento, autoria, dignidade e reexistência.

3 SEÇÃO 1 – TERRITÓRIO, MEMÓRIA E LETRAMENTO NA EJA

Compreender o território em que se insere uma pesquisa é um passo essencial para situar seus sujeitos, suas práticas e as particularidades que atravessam o processo educativo. Nesta seção, busca-se apresentar o município de Irará não apenas como espaço geográfico onde se desenvolve a pesquisa, mas também como território simbólico, social e cultural que dá sentido às experiências dos(as) sujeitos da EJA. Ao destacar os aspectos históricos, culturais e sociais de Irará, pretende-se evidenciar como essas dimensões influenciam diretamente o modo como a Educação de Jovens e Adultos é vivenciada na localidade. A escolha por contextualizar Irará se justifica tanto por minha própria trajetória de vida, profundamente enraizada nesse espaço, quanto pela necessidade de compreender as especificidades territoriais como elementos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas significativas.

Nesse sentido, a presente seção será composta por quatro partes interligadas, que visam compreender o município de Irará-BA em sua complexidade étnico-racial, social, educacional, cultural, econômica e geográfica, tomando o território como sujeito e cenário da pesquisa. Na primeira parte, será apresentada uma contextualização histórico-cultural e geográfica de Irará, destacando suas raízes formativas, a pluralidade de identidades, com ênfase na presença de comunidades quilombolas e indígenas, e as tradições que conformam sua memória coletiva. Na segunda parte, será analisada a realidade educacional local, com foco na Educação de Jovens e Adultos, evidenciando o panorama da oferta, as políticas públicas implementadas e os desafios enfrentados no município.

Assim, a terceira parte abordará a construção da proposta pedagógica da EJA em Irará, enfatizando o caráter coletivo e democrático que marca sua elaboração e implementação, bem como os princípios que orientam o currículo voltado para a valorização das trajetórias dos educandos. Por fim, na quarta parte, serão discutidas as questões do letramento na EJA, articulando perspectivas teóricas e metodológicas que favoreçam o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas, ancoradas nos saberes locais e no fortalecimento da leitura de mundo, conforme preconizado por Paulo Freire e pelas abordagens de letramento social e crítico.

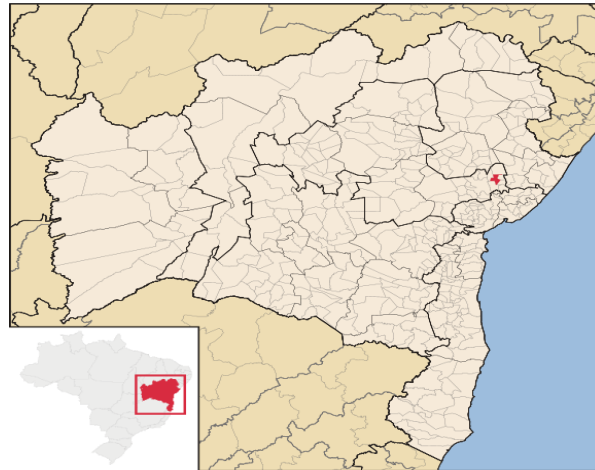
3.1 TERRITÓRIO E MEMÓRIA: IRARÁ COMO CENÁRIO E SUJEITO DA PESQUISA

Irará, município situado no estado da Bahia, constitui o cenário que acolhe esta narrativa, sendo ao mesmo tempo espaço físico e território simbólico, cuja tessitura histórica, cultural e social se entrelaça ao enredo desta pesquisa. Localizado na região denominada Portal do Sertão, uma zona de transição geográfica e cultural entre o Recôncavo e o Sertão baiano, o município posiciona-se estrategicamente a aproximadamente 133 km de Salvador e a cerca de 33 km de Feira de Santana (IBGE, 2022), fazendo divisa com Água Fria, Coração de Maria, Ouriçangas, Pedrão e Santanópolis. Essa localização o coloca como ponto de interseção entre áreas rurais e urbanas, conectando diferentes fluxos de saberes, gentes e práticas que compõem a pluralidade de sua paisagem social.

O nome “Irará” tem origem tupi e remete a uma espécie de formiga de asas brancas semelhante ao cupim, que aparece ao alvorecer. Derivada da palavra “arará”, a expressão significa “nascida na luz do dia”, imagem que traduz poeticamente a relação entre o território e sua gente, evocando sentidos de ancestralidade, pertencimento e vitalidade. Antes de adotar essa denominação, o local era conhecido como Purificação dos Campos, nome que perdurou até o fim do século XIX. A emancipação político-administrativa do município ocorreu em 8 de agosto de 1895, marco que consolidou seu nascimento oficial (IBGE, 2022).

Historicamente, Irará destacou-se como importante núcleo agrícola, com forte presença no cultivo de fumo, abacaxi e, posteriormente, da mandioca, atividades que moldaram sua configuração social e econômica. No campo cultural, é reconhecido por suas expressões populares que refletem a diversidade e a herança histórica de sua população. Entre essas manifestações, destacam-se o samba de roda, os reisados, as quadrilhas juninas e as celebrações religiosas em homenagem à padroeira, Nossa Senhora da Purificação. A gastronomia local, marcada por pratos típicos derivados da mandioca como o beiju, evidencia a fusão de influências indígenas, africanas e portuguesas que compõem a identidade iraraense.

Desse modo, Irará revela-se não apenas como cenário da presente investigação, mas como território vivo, marcado por memórias, práticas culturais e resistências que dialogam com a proposta desta pesquisa. Veja a localização no mapa baiano abaixo:

Figura 1 - Localização

Fonte: <https://geo.fbds.org.br/BA/IRARA/MAPAS>

Assim, a compreensão de Irará ultrapassa os limites do traçado cartográfico, projetando-se enquanto território vivo, carregado de significados que repercutem nas dinâmicas sociais e educativas de seus habitantes.

Por conseguinte, a trajetória histórica de Irará revela-se profundamente vinculada à força do trabalho agrícola, destacando-se o cultivo de mandioca, atividade que delineou sua estrutura econômica e as configurações sociais e fundiárias que se estabeleceram ao longo do tempo. Em meio aos ciclos produtivos e aos desafios enfrentados por sua população trabalhadora, o município construiu, de forma resiliente, uma identidade própria, forjada nas lutas cotidianas, nos gestos de solidariedade e nas redes comunitárias que se costuraram ao longo das gerações.

Sob essa perspectiva, emergem, no horizonte cultural de Irará, manifestações populares que enobrecem seu patrimônio imaterial, como o samba de roda, os reisados e as quadrilhas juninas, que transformam ruas e praças em palcos de celebração, memória e pertencimento. As festividades religiosas, exemplificadas pelas celebrações em honra a Nossa Senhora da Purificação, padroeira local, entrelaçam devoção e festividade, em um mosaico de cores, ritmos e afetos que expressam a espiritualidade de seu povo em meio às contradições da modernidade.

Cumprе ressaltar que, nesse contexto, as práticas religiosas afro-brasileiras adquirem relevância significativa, sobretudo pela presença de terreiros de candomblé e pela manutenção de liturgias que reverenciam os orixás e guardam a ancestralidade africana. Tal sincretismo religioso, perceptível nas festividades que

combinam elementos das matrizes africanas com os rituais católicos, constitui um testemunho eloquente da capacidade de resistência e reinvenção de uma população que soube transformar adversidades em possibilidades, perpetuando valores, crenças e tradições em cada canto de sua terra.

3.2 REALIDADE EDUCACIONAL DE IRARÁ

Em meio às paisagens que delineiam o Portal do Sertão, Irará ergue-se como território onde a educação se constrói cotidianamente, tecida nas mãos de sujeitos que, em suas trajetórias, revelam a complexidade de demandas e potencialidades que caracterizam o município. Conforme dados da Secretaria Municipal de Educação de Irará (2024), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município, no ano de 2024, abrangeu um contingente de aproximadamente 900 educandos, distribuídos em *14 unidades escolares, alcançando tanto a zona urbana quanto comunidades rurais e quilombolas, articulando-se como um projeto de inclusão que integra a diversidade territorial e cultural em sua prática pedagógica.

Em Irará, os sujeitos da EJA carregam consigo trajetórias marcadas por exclusão, mas também pela resistência, atuando como trabalhadores, lideranças comunitárias e construtores de saberes, como destacado na Proposta Político-Pedagógico do município (Irará, 2023). Essa realidade evidencia a EJA como modalidade indispensável à construção de uma sociedade democrática e inclusiva, comprometida com o direito à educação como um bem inalienável, alinhando-se à perspectiva freiriana de que a educação deve ser libertadora, crítica e humanizadora (Freire, 2001). Muito embora, no âmbito nacional, ainda tenha que se travarem inúmeras lutas pela garantia desse direito, em Irará já se trabalha, mesmo em meios aos entraves próprios ao trato com essa modalidade, com a perspectiva de que tanto o educando quanto o educador, em suas concretudes, não podem ser limitados em hipótese nenhuma ao estrito aprendizado de técnicas ou de noções abstratas (Freire, 2025). Em Irará já se percebe, mesmo que ainda timidamente, a educação de jovens e adultos como prática de liberdade. Portanto, reafirma-se que a EJA, ao transcender o papel de mero dispositivo instrucional, consolida-se como prática social e política, indispensável ao enfrentamento das desigualdades históricas e à promoção da cidadania plena.

Na tessitura das políticas públicas municipais, o município de Irará tem

reafirmado a Educação de Jovens e Adultos como direito inalienável, assumindo o compromisso de construir ações que respondam de forma qualificada às necessidades educacionais de sua população. Esta perspectiva é fruto do entendimento de que a EJA deve consolidar-se como espaço de reconhecimento das trajetórias e saberes dos sujeitos que dela participam, atribuindo centralidade à educação como prática social e política de transformação, em consonância com os princípios delineados por Freire (1996), ao conceber a educação como elemento capaz de alterar consciências, condição primeira para a transformação do mundo.

À luz desse entendimento, Irará estruturou em 2017, e atualizou em 2023, sua proposta curricular da EJA por meio de um processo participativo, dialógico e democrático, em alinhamento aos preceitos de Arroyo (2012), para quem a construção coletiva dos projetos educativos locais é condição imprescindível para efetivar práticas pedagógicas que valorizem as experiências dos educandos como referência epistemológica e curricular. Esta proposta, ancorada na educação popular, buscou superar concepções assistencialistas e fragmentadas, reafirmando a EJA como política pública comprometida com os direitos humanos e a justiça social, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e pela LDB (Brasil, 1996), que instituem a educação como direito subjetivo de todos os cidadãos.

Embora, enquanto Irará já dá consideráveis passos na qualificação da modalidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, tenha reconhecido a EJA como integrante da educação básica, subsistem desafios estruturais derivados da ausência de diretrizes específicas para a modalidade no documento, tornando invisíveis as singularidades do público atendido, conforme criticado por Gonçalves Júnior, Ferreira e Jesus (2024). A generalização imposta pela BNCC reflete um tensionamento entre políticas de padronização e o necessário respeito à pluralidade de saberes, de tempos e de trajetórias que caracterizam a EJA, corroborando o alerta de Arroyo (2012) de que a história da modalidade é marcada por tensões entre concepções reprodutoras e emancipadoras.

Nesse contexto, Irará tem buscado alternativas pedagógicas que dialoguem com as realidades dos sujeitos, reafirmando a importância de propostas curriculares capazes de articular educação e emancipação, como destaca Gadotti (2009), ao defender que a EJA precisa conectar os conteúdos escolares com a vida cotidiana dos educandos, potencializando a aprendizagem como experiência transformadora e

significativa. A construção coletiva da proposta curricular em Irará refletiu este compromisso, assegurando que a voz dos estudantes, professores e gestores fosse ouvida, fortalecendo o sentimento de coautoria e corresponsabilidade no projeto educativo municipal.

Ao longo dessa trajetória, a EJA em Irará tem se mantido como espaço de resistência diante de retrocessos no cenário nacional, marcado por cortes de investimentos e políticas de desvalorização do ensino público. Essa resistência, alinhada à perspectiva freiriana, reafirma a educação como prática de liberdade, fortalecendo a EJA enquanto instrumento de equidade e justiça social, conforme salienta Dussel (2007), ao destacar que os processos educativos devem romper com lógicas colonizadoras e hegemônicas, possibilitando a construção de subjetividades livres e autônomas.

Conforme destaca a proposta pedagógica municipal (Irará, 2023), a EJA em Irará acolhe sujeitos em situação de vulnerabilidade social, oriundos de contextos rurais e urbanos, que carregam consigo experiências de trabalho, de cuidado e de resistência, sendo remanescentes de quilombos, povos indígenas, trabalhadores rurais e mulheres chefes de família. Estes sujeitos constituem, portanto, o alicerce de um projeto educativo que reconhece suas trajetórias como patrimônio cultural e epistemológico, condição essencial para a construção de uma educação libertadora.

Portanto, a EJA em Irará consolida-se como ferramenta imprescindível para a promoção da cidadania e da dignidade, articulando o acesso ao conhecimento com a valorização das identidades, das memórias e das lutas históricas dos sujeitos que compõem essa modalidade, alinhada aos princípios de letramento crítico defendidos por Street (2014), que reconhece o letramento como prática social situada e plural. Ao situar a EJA como prática de reconhecimento e emancipação, Irará reafirma o compromisso com a educação como direito humano fundamental.

Nesse contexto, cabe destacar que Irará figura como um dos raros municípios baianos a instituir uma proposta pedagógica própria e específica para a EJA, a qual orienta de forma clara e sistematizada as práticas curriculares e organizacionais dessa modalidade educativa, estabelecendo compromissos éticos com a valorização da educação como direito humano fundamental (Gonçalves Júnior; Silva; Jesus, 2024). Tal proposta, construída de maneira participativa entre os anos de 2015 e 2016 e atualizada em 2023, reflete um esforço coletivo de gestores, educadores, educandos e comunidade, ressignificando o espaço escolar como local de diálogo, escuta sensível

e partilha de saberes, em consonância com os princípios freireanos que alicerçam a práxis educativa crítica e emancipadora (Freire, 1987; 1996; 2018).

Enquanto as salas de aula da EJA em Irará se convertem em territórios de acolhimento e pertencimento, torna-se perceptível que os sujeitos educandos, em sua pluralidade, trazem consigo trajetórias de vida marcadas por desafios, interrupções e retomadas, alicerçando suas experiências na esperança de uma educação que lhes garanta autonomia e dignidade. Nesse sentido, a proposta pedagógica municipal busca não apenas ofertar a escolarização em si, mas construir um currículo vivo, permeado por eixos temáticos que dialogam com os cotidianos dos educandos e se articulam às suas realidades sociais, culturais e econômicas, potencializando a construção de saberes significativos (Gonçalves Júnior; Silva; Jesus, 2024).

Por conseguinte, ao integrar a EJA como um direito permanente e como instrumento de transformação social, a Secretaria Municipal de Educação de Irará estrutura o atendimento em tempos formativos flexíveis, contemplando a juventude, a adultez e a idade idosa, em atenção às diferentes demandas e condições que caracterizam os sujeitos da modalidade (Arroyo, 2011). Tal organização visa o acesso, e a permanência, além da qualidade do percurso educativo, possibilitando aos educandos a oportunidade de retomarem os estudos em horários compatíveis com as exigências do trabalho e da vida familiar, realidade frequentemente apontada como obstáculo para a continuidade escolar.

Importa mencionar que a EJA de Irará enfrenta, por vezes, desafios relacionados à infraestrutura tecnológica e ao acesso digital, realidade intensificada no contexto pandêmico e pós-pandêmico. Ainda assim, observa-se a mobilização de esforços institucionais para a promoção de formações continuadas de educadores e a inserção de temáticas de alfabetização digital no currículo, compreendendo que tais elementos são indispensáveis para a inclusão educacional no cenário contemporâneo (Gonçalves Júnior; Silva; Jesus, 2024). Ao realizar essa atualização curricular, Irará reafirma seu compromisso com a oferta de uma educação que respeita os saberes prévios dos educandos, reconhece suas especificidades e fomenta uma aprendizagem crítica e transformadora (Freire, 1987; 1996).

Neste panorama, evidencia-se que a realidade educacional de Irará, ao investir em uma proposta de EJA alicerçada na participação e no diálogo,

ressignifica a escola enquanto espaço comunitário, humanizado e democrático. A construção coletiva do currículo e a escuta ativa das vozes que constituem o cotidiano escolar transformam a EJA em um campo fértil para o florescimento de práticas pedagógicas que valorizam os sujeitos em sua totalidade, reconhecendo-os como protagonistas de seus processos formativos e de transformação de suas realidades (Gonçalves Júnior; Silva; Jesus, 2024; Freire, 1985).

Assim, ao retratar a realidade educacional de Irará, observa-se que a EJA, no município, configura-se como expressão de resistência e esperança, iluminando caminhos de emancipação e cidadania para jovens, adultos e idosos que, por diversos motivos, não concluíram a escolarização no tempo convencional. Tal realidade, entrelaçada à história e às lutas do povo iraraense, reafirma a educação como eixo estruturante para a edificação de uma sociedade mais justa, plural e consciente de sua potência transformadora.

Ademais, a tessitura populacional de Irará revela a complexidade do território, desafiando as políticas educacionais a dialogarem com realidades específicas que compõem o município. Conforme dados do Censo 2022 (IBGE), 54,7% da população reside na zona rural (15.335 pessoas), enquanto 45,3% se encontra em áreas urbanas (12.708 pessoas), demonstrando a centralidade do espaço rural na configuração social local e, por conseguinte, na dinâmica da oferta educacional, sobretudo da EJA, que necessita atentar-se às especificidades do campo e às rotinas laborais dos sujeitos trabalhadores do meio rural (IBGE, 2022).

Conjuntamente, destacam-se as presenças de 4.269 pessoas autodeclaradas quilombolas e de 690 pessoas que se identificam como indígenas (sendo 595 por autodeclaração identitária e 95 por cor/raça), evidenciando a pluralidade étnico-racial que constitui o território iraraense. Esse cenário exige que a EJA, no município, seja concebida de forma a respeitar e dialogar com as práticas culturais e saberes ancestrais desses povos, reconhecendo-os como sujeitos históricos cujas trajetórias educativas se entrelaçam às lutas por território, identidade e dignidade, assegurando-lhes o direito à educação como processo emancipatório e transformador (IBGE, 2022).

3.3 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EJA EM IRARÁ: CONSTRUÇÃO COLETIVA

A elaboração da proposta pedagógica “Educação de Jovens e Adultos:

Aprendizagem Permanente”, no município de Irará (BA), constituiu-se em um marco na afirmação de uma concepção de EJA comprometida com a escuta sensível, a valorização das trajetórias de vida dos educandos e a efetivação da gestão democrática como princípio organizador das práticas educativas. Tal processo, registrado e analisado no Trabalho de Conclusão de Curso (Gonçalves Júnior, 2024), revela uma experiência que, longe de se limitar à formalização burocrática de um documento curricular, materializou-se como um exercício coletivo de resistência epistemológica e política diante das normativas homogêneas que ainda estruturam a educação pública brasileira.

Com efeito, ao assumir a escuta dos sujeitos da EJA como fundamento da construção curricular, rompeu-se com a lógica de transposição verticalizada de saberes prontos, historicamente impostos de fora para dentro do chão da escola. A escuta ativa, nesse sentido, operou como mediação dialógica entre o vivido e o planejado, entre a cultura local e os marcos teóricos que orientam a prática pedagógica crítica. Inspirada nos princípios freirianos da educação como prática da liberdade (Freire, 2025), a proposta iraraense compreende o educando como sujeito histórico, produtor de saberes e protagonista de sua formação, o que implica não apenas reconhecer, mas inserir suas experiências e visões de mundo no cerne das decisões pedagógicas.

Ademais, a gestão democrática assumiu um papel estruturante em todo o processo. Longe de ser compreendida como mero mecanismo participativo, ela foi vivida como um modo de existir coletivamente no interior da escola pública, à semelhança do que delineia Paro (2000), ao afirmar que a democracia na escola não se restringe à gestão, mas deve atravessar a totalidade das relações pedagógicas e institucionais. As decisões relativas à organização curricular, à definição dos eixos temáticos e à escolha dos materiais didáticos foram tomadas em assembleias ampliadas, grupos de estudo e rodas de diálogo, sempre com a participação ativa de professores, gestores, coordenadores pedagógicos e, sobretudo, dos educandos.

Nesse horizonte, importa destacar a contribuição da dissertação de Cristina Ferreira da Silva (2018), que ao investigar a permanência dos estudantes da EJA na rede municipal de Irará, evidenciou a centralidade da escuta institucionalizada como mecanismo de acolhimento, pertencimento e continuidade formativa. Em sua análise, a autora demonstra que práticas gestoras fundadas na escuta e na

valorização das singularidades dos sujeitos contribuem diretamente para o fortalecimento dos vínculos escolares, promovendo, inclusive, a ressignificação da escola como espaço de dignidade e transformação. Sua pesquisa dialoga diretamente com a proposta “*Aprendizagem Permanente*”, pois ambas convergem na defesa de uma EJA que se sustenta na corresponsabilidade entre educadores e educandos, entre comunidade e gestão pública.

É nesse entrelaçamento entre teoria e prática, entre política educacional e experiência local, que se inscreve a originalidade da proposta construída em Ipirá. Em contraposição às diretrizes normativas padronizadas, como aquelas representadas pela BNCC, que tendem a invisibilizar a EJA ou reduzi-la a adaptações precarizadas, o município apostou na singularidade como fonte de potência pedagógica. A escuta coletiva dos sujeitos educativos, protagonizada por jovens, adultos e idosos com trajetórias de trabalho, luta e resistência, foi compreendida como elemento fundante do currículo. Esse gesto configura-se como prática insurgente que retoma o sentido social e humanizador da escola pública.

Nesse contexto, a proposta “Educação de Jovens e Adultos: Aprendizagem Permanente” não se apresenta como um produto acabado, mas como um organismo vivo, sujeito a revisões constantes, sempre à luz das demandas dos sujeitos e das transformações sociais. Trata-se, portanto, de um processo contínuo de construção curricular que se pauta pela ética do cuidado, pela valorização dos saberes populares e pela busca incessante por uma educação que seja, como preconiza Arroyo (2006), território de direitos, e não de exceções.

A experiência ipiraense, por conseguinte, não apenas reitera a importância da gestão democrática na construção de políticas curriculares contextualizadas, como também tensiona os limites das normativas nacionais ao mostrar que é possível, e necessário, conceber a EJA como um campo autônomo de elaboração pedagógica, com seus próprios tempos, métodos e finalidades. A singularidade dessa experiência local, ao ser alçada ao campo acadêmico por meio desta pesquisa, reafirma a potência dos territórios periféricos na construção de saberes educativos enraizados, críticos e transformadores.

4 SEÇÃO 2 – EJA COMO POLÍTICA PÚBLICA: IRARÁ EM FOCO

A Educação de Jovens e Adultos tem sua origem atrelada a iniciativas pontuais e emergenciais voltadas ao enfrentamento do analfabetismo no Brasil, sendo, por muito tempo, tratada como ação compensatória e de caráter assistencialista. Historicamente, essa modalidade de ensino foi marcada pela descontinuidade de programas, pela ausência de investimento estruturado e pela negligência do poder público, o que contribuiu para a sua marginalização no sistema educacional brasileiro.

No entanto, a partir da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a EJA passou a ser reconhecida como um direito constitucional e uma modalidade específica da educação básica, com diretrizes próprias e objetivos definidos. Esse reconhecimento jurídico representou um marco importante na consolidação da EJA enquanto política pública educacional, ao garantir sua inclusão nos planos nacionais, estaduais e municipais de educação, conferindo-lhe maior legitimidade e estabilidade institucional. Nesta seção, busca-se discutir os principais marcos legais e políticos que fundamentam a EJA, analisando como ela tem se configurado enquanto uma política pública voltada à promoção da justiça social, com ênfase nas tensões, avanços e desafios ainda enfrentados.

Portanto, a análise proposta neste estudo será guiada por três eixos norteadores que articulam a compreensão da EJA como espaço de formação crítica e emancipatória, tomando como referência as categorias de **Trabalho e Vida, Saúde e Cuidado, Meio Ambiente e Território e Identidades e Diversidades**. O primeiro eixo investiga os **programas e ações governamentais desenvolvidos nas últimas décadas**, analisando como essas iniciativas dialogam com as necessidades concretas dos sujeitos da EJA em relação às condições de trabalho, saúde e território. O segundo eixo se dedica à **presença da EJA nos documentos curriculares e nas políticas locais**, especialmente no contexto de Irará, evidenciando de que forma o currículo e as práticas pedagógicas têm reconhecido e valorizado os saberes populares, as identidades culturais e as trajetórias marcadas por desigualdades sociais. O terceiro eixo mobiliza a **obra de Carolina Maria de Jesus como ferramenta pedagógica**, explorando seu potencial para promover práticas de letramento social e crítico, ao conectar o cotidiano dos educandos às

questões do trabalho, da saúde, do meio ambiente e das múltiplas identidades que compõem o universo da EJA.

No final da década de 1940, por exemplo, o Movimento de Educação de Base (MEB) e a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) buscaram democratizar o acesso à alfabetização e ao letramento. O MEB, fundado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), foi uma iniciativa da Igreja Católica que utilizava emissoras de rádio para levar educação às populações rurais e interioranas, enfrentando os desafios impostos pelas desigualdades sociais e geográficas. Já o CEPLAR, criado em 1952, era uma campanha organizada por intelectuais e educadores ligados ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), com o objetivo de erradicar o analfabetismo por meio de métodos populares e contextualizados, que valorizavam a cultura e as vivências dos educandos. Entre esses movimentos, destaca-se o método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire, que ganhou notoriedade em 1963 com a experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte, onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em apenas 45 dias. A proposta freiriana de educação dialógica e crítica revolucionou o campo educacional e tornou-se referência mundial.

Esses movimentos repercutiram em diferentes regiões do país, alcançando estados nordestinos e municípios interioranos como Irapueta, onde as campanhas de alfabetização também passaram a inspirar práticas comunitárias de ensino. Através delas, os recônditos do país aproximavam-se das discussões nacionais sobre o direito à educação e estimulava a criação de grupos de estudo e círculos de cultura nas paróquias e associações locais. Esses movimentos constituíram um divisor de águas ao conceber o ato de ler e escrever como prática política, de conscientização e libertação.

Todavia, a década de 1960 foi marcada pela repressão política do regime militar (1964-1985), que resultou no fechamento de diversas iniciativas populares de alfabetização, incluindo os Centros Populares de Cultura (CPCs) e programas liderados por movimentos sociais. Os CPCs, vinculados à União Nacional dos Estudantes (UNE), eram espaços que uniam arte e educação, buscando conscientizar e mobilizar as classes populares por meio de atividades como teatro, música, cinema e debates políticos. Esses centros promoviam uma visão crítica da realidade social, sendo fundamentais para fortalecer o vínculo entre cultura e transformação social.

Além dos CPCs, diversos movimentos sociais desempenharam papel importante na promoção da alfabetização e do letramento. Entre eles, destacam-se iniciativas de sindicatos, organizações de trabalhadores rurais e grupos feministas, que articulavam campanhas educativas voltadas para a conscientização política e a emancipação das populações marginalizadas. Apesar da repressão, esses programas mantiveram viva a luta por uma educação acessível e transformadora, mesmo que de forma clandestina. Mesmo sob censura, a luta pela educação continuou, foi retomada com maior vigor durante a redemocratização.

Em municípios como Irará, onde a vida política e cultural sempre esteve fortemente vinculada à Igreja, às associações de trabalhadores e às manifestações artísticas, esse período de censura repercutiu na limitação das ações comunitárias e na precarização dos espaços educativos. Contudo, as práticas de solidariedade e resistência, por meio de comunidades eclesiais de base, associações de bairro e iniciativas sindicais rurais, mantiveram viva a luta pelo direito à educação, ainda que em condições adversas.

Esse processo, iniciado na década de 1980, representou o fim do regime militar e o reestabelecimento da democracia no Brasil, trazendo à tona debates sobre direitos humanos e cidadania. A promulgação da Constituição Federal de 1988 foi um marco jurídico nesse contexto, ao estabelecer a educação como um direito fundamental e dever do Estado, assegurando oportunidades educacionais para todos, independentemente da idade. O artigo 205 da Constituição Federal explicita que

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988)

Esse dispositivo ilustra o compromisso do Estado brasileiro com a universalização do direito à educação, incluindo modalidades como a Educação de Jovens e Adultos. Esse período foi de suma importância para reconstruir as bases institucionais do país, reafirmando valores democráticos e ampliando o acesso às políticas públicas, incluindo a Educação de Jovens e Adultos.

Já o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), criado em 1984, ainda hoje, tem sido fundamental para garantir a educação nas áreas rurais e

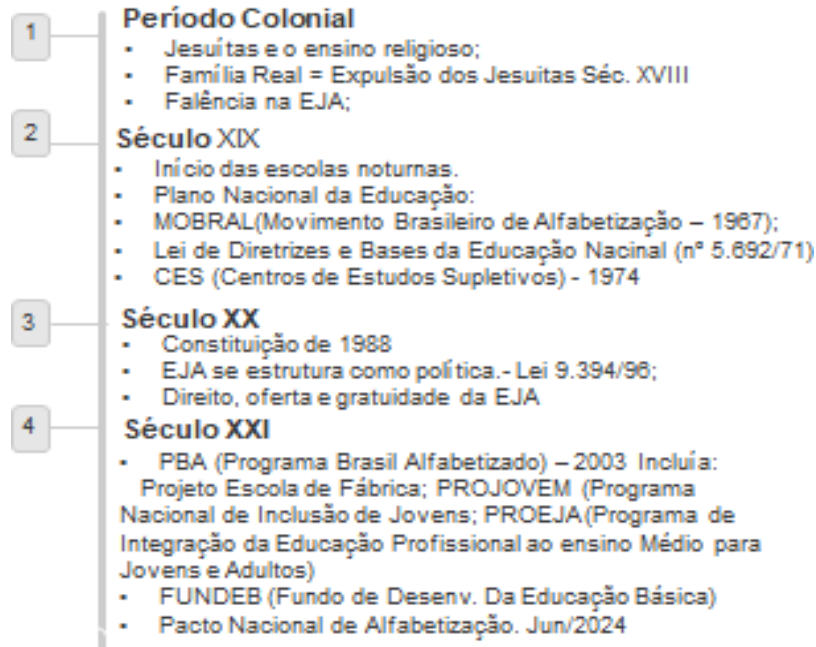
na luta pela reforma agrária, especialmente por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que promove a formação educacional de jovens e adultos assentados. As organizações feministas, por sua vez, têm enfatizado a necessidade de uma educação que contemple a igualdade de gênero e a valorização do protagonismo feminino. Esses movimentos influenciaram diretamente a construção de programas e a formulação de políticas públicas voltadas à EJA, como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), criado em 2005, que busca articular educação, qualificação profissional e cidadania para jovens de 18 a 29 anos, contribuindo para sua reinserção educacional e social. Após um período de interrupção, o Projovem foi retomado em 2024 como parte das estratégias governamentais para ampliar o acesso à educação e fomentar a inserção dos jovens no mercado de trabalho e na vida cidadã, reforçando seu papel como um instrumento para a transformação social.

No desejo de ampliar um pouco mais a compreensão da trajetória das lutas em prol da EJA, demarcando o território dos sujeitos que desde o início da história do Brasil sofrem a exclusão e negação dos seus direitos, a imagem abaixo (Figura 2) resume e traz um panorama básico do início de tudo até o ano de 2024.

Figura 2 - Um Breve Histórico da EJA

EJA: Um Breve Histórico

Ensino de adultos: do passado ao presente.
Evolução da EJA no Brasil.



Fonte: produção da autora.

A Educação de Jovens e Adultos configura-se como uma política pública fundamental para garantir o direito à aprendizagem a quem, por diversas razões, não pôde acessar ou permanecer na escola durante a infância ou adolescência. A Constituição Federal de 1988 representou um marco ao consolidar o direito universal à educação, determinando que a oferta de ensino público e gratuito para jovens e adultos fosse uma responsabilidade compartilhada entre o governo federal, os estados e os municípios. Nesse sentido, o texto constitucional assegura que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Como política pública, a EJA desempenha um papel estratégico ao oferecer uma educação que dialoga com as vivências e necessidades específicas de seus sujeitos. Para além de proporcionar a conclusão da educação básica, a EJA busca integrar o aprendizado à realidade social, cultural e econômica dos estudantes, promovendo uma formação cidadã que favoreça sua participação ativa na vida comunitária e no mercado de trabalho.

Nesse sentido, a EJA se posiciona como um instrumento de emancipação, na medida em que possibilita o empoderamento de indivíduos historicamente marginalizados, contribuindo para a redução das desigualdades sociais e educacionais. Portanto, os propósitos da Educação de Jovens e Adultos como política pública vão além da oferta de escolarização tardia; eles estão diretamente relacionados à promoção da justiça social, da inclusão e do fortalecimento da cidadania. Esta modalidade tem como objetivo, precípua, reparar as desigualdades históricas que marcaram o acesso à educação no Brasil, possibilitando aos sujeitos excluídos do sistema regular de ensino o resgate de seus direitos educacionais.

Além disso, a modalidade visa garantir condições para que jovens e adultos desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam atuar de maneira crítica e autônoma na sociedade. Nesse sentido, enquanto política pública, a EJA reafirma a educação como um direito humano fundamental, indispensável para o pleno desenvolvimento da dignidade e da cidadania. Reafirmando propósitos que incluem não apenas a correção de trajetórias educacionais interrompidas, mas também a valorização dos saberes e experiências dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos históricos e protagonistas de suas aprendizagens.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino externo para indivíduos que, por diversos motivos, não tiveram acesso ou continuidade em sua escolarização na idade considerada regular. Os sujeitos da EJA são heterogêneos e carregam trajetórias marcadas por desafios sociais, econômicos e políticos que impactaram diretamente sua relação com a educação formal. Entre eles, encontram-se jovens que, por necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, interromperam seus estudos; adultos que buscam na escola um meio de ampliar suas oportunidades profissionais e compreender melhor a sociedade; e idosos que veem na educação uma forma de resgatar o direito ao aprendizado negado ao longo da vida como expresso na proposta pedagógica do município de Iará, construída no ano de 2016 e atualizada no ano de 2023 por todos os partícipes que compunham a EJA nesse período.

Portanto, esses sujeitos trazem um repertório de conhecimentos que não devem ser ignorados pela escola, que precisa reconhecê-los como verdadeiros protagonistas em seus espaços. Isso, porque, apesar de tantas limitações materiais e quadro de exclusão social atuam como chefes de família, participantes dos movimentos culturais locais, como líderes de associações, líderes religiosos, como pequenos empreendedores, mesmo

que na informalidade, trabalhando como motoboys, *ubers*, domésticas, feirantes, camelôs, atuam nas associações de mulheres, nos movimentos sindicais do campo, lutam contra todas as formas de exploração, preconceitos e discriminações e ainda acreditam que a escola pode ajudá-los a sair dessas situações. (Irará, 2023, p.10)

Esses sujeitos trazem consigo um saber construído na experiência cotidiana, o que exige da escola um olhar sensível e uma proposta pedagógica que dialogue com suas vivências e necessidades reais. Como destaca Arroyo (2015), os educandos da EJA não apenas querem aprender a ler e escrever, mas também compreendem que a falta de acesso à educação está diretamente relacionada à negação de seus direitos mais fundamentais. Assim, a EJA deve constituir-se como um espaço de reconhecimento, emancipação e construção de uma aprendizagem significativa, respeitando os diferentes tempos e percursos de vida do seu aluno. Em Irará, este grupo, especialmente, é composto por indivíduos em contextos de vulnerabilidade socioeconômica, trabalhadores informais, agricultores, povos indígenas, quilombolas, mães solo e outros segmentos historicamente marginalizados.

Os sujeitos da EJA do município de Irará são também remanescentes de quilombos, dos povos indígenas membros das diversas crenças religiosas, mães solo, avós que precisam voltar à escola para ajudar na educação dos filhos e netos, pedreiros, agricultores e na sua maioria moradores do campo, que devem ser reconhecidos nas suas diversidades como trabalhadores que contribuem para a vida em sociedade. (Irará, 2023, p.10)

Ampliar essa perspectiva implica, ainda, considerar o letramento político, compreendendo que as dinâmicas sociais inserem os indivíduos em um sistema no qual atuam simultaneamente como agentes e objetos. É justamente nesse horizonte de uma educação crítica e socialmente comprometida que se inscrevem os marcos legais da EJA no Brasil, os quais buscam institucionalizar esse direito e orientar sua efetivação.

Já na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996, consolidou a EJA como modalidade de ensino específica, com diretrizes próprias. A Lei nº 9.394/96 normatizou esse direito constitucional ao definir as formas de sua garantia, reconhecendo a EJA como modalidade da educação básica (Seção V, do Capítulo II do Título V) e ressaltando a necessidade de realização do recenseamento e da chamada pública da população em idade escolar. Assim, o Artigo 37 assegura aos jovens, adultos e idosos que não

puderam efetuar seus estudos na idade regular oportunidades educacionais apropriadas, atribuindo aos sistemas de ensino a oferta gratuita, considerando as características dos educandos, seus interesses e suas condições de vida e de trabalho, conforme demonstrado a seguir.

SEÇÃO V – Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Brasil, 1996)

Essa consolidação jurídica coincidiu com o fortalecimento de políticas públicas voltadas à alfabetização de jovens e adultos. Experiências como o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), inspirado por Paulo Freire e implementado em São Paulo, reforçaram o protagonismo das comunidades no processo educativo. O MOVA influenciou a formulação de políticas em diversos municípios baianos e inspirou práticas locais em Irará, onde educadores passaram a desenvolver metodologias participativas voltadas à valorização dos saberes populares e à leitura crítica da realidade. Alguns anos depois e observando-se os números de não alfabetizados ainda bastante alarmantes, além da constatação da não abrangência dos programas já existentes, em 2003, instituiu-se o Programa Brasil Alfabetizado pelo decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003. No entanto, este decreto foi revogado e substituído pelo decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022. Dois anos após, o decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024, instituiu o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos e também revogou o decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022. Esse programa, Programa Brasil Alfabetizado, foi lançado reafirmando o compromisso com a erradicação do analfabetismo e a promoção do letramento buscando atender jovens, adultos e idosos em situação de analfabetismo, com foco na inclusão social e no fortalecimento das políticas públicas que atendem principalmente àqueles que

não foram atendidos pelas modalidades educacionais em seu tempo oportuno, ou seja, após alguns anos de interrupção, o programa foi retomado em 2024 como uma das estratégias prioritárias do governo para enfrentar o déficit educacional e reduzir os índices de analfabetismo, reafirmando o compromisso com uma educação de qualidade para todos. Essa retomada reflete o reconhecimento da importância de políticas públicas consistentes e articuladas para a promoção da cidadania e da justiça social.

Esses movimentos e programas repercutiram diretamente em Irará, onde a Secretaria Municipal de Educação, em diálogo com o governo estadual e federal, estruturou políticas voltadas à inclusão de trabalhadores, agricultores e mulheres em processo de escolarização. A atualização da Proposta Pedagógica da EJA em 2023 expressa essa continuidade histórica, revelando o esforço coletivo de educadores e gestores em reafirmar a educação como direito e instrumento de transformação social.

Assim, a trajetória da EJA, do enfrentamento ao analfabetismo às atuais políticas de formação cidadã, evidencia um percurso de resistência e compromisso ético com a justiça social. No contexto iraraense, a modalidade se tornou um espaço de reafirmação das identidades, das lutas comunitárias e da valorização das experiências de vida como fundamentos do ato educativo.

A Educação de Jovens e Adultos consolidou-se como modalidade destinada a garantir o direito à escolarização de sujeitos que tiveram sua trajetória interrompida por condições históricas, sociais ou econômicas. Esses educandos compõem um grupo heterogêneo, formado por jovens que ingressaram precocemente no mundo do trabalho, adultos que buscam ampliar oportunidades profissionais e idosos que veem na escola a possibilidade de retomar o aprendizado interrompido. Em Irará, essa realidade é evidenciada na proposta pedagógica construída em 2016 e atualizada em 2023, que reflete o compromisso coletivo de professores, gestores e educandos em reconhecer a diversidade de histórias de vida presentes nas salas de aula da EJA.

Esses sujeitos carregam experiências e saberes forjados na prática cotidiana, nos espaços familiares, comunitários e laborais. São pessoas que enfrentam as desigualdades estruturais com coragem e criatividade, exercendo papéis fundamentais em suas comunidades como chefes de família, líderes religiosos, agentes culturais, pequenos empreendedores, agricultores e

trabalhadores informais. Apesar das limitações materiais e da exclusão social que os atravessam, persistem no desejo de aprender e transformar suas realidades, acreditando que a escola pode ser um caminho de emancipação e reconhecimento. Portanto, esses sujeitos trazem um repertório de conhecimentos que não deve ser ignorado pela escola, a qual precisa reconhecê-los como protagonistas de suas próprias trajetórias. Tal reconhecimento encontra respaldo nos princípios constitucionais que regem o ensino no Brasil, dentre os quais se destacam a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 1988).

Isso se torna ainda mais evidente quando se observa que, apesar das limitações materiais e do quadro de exclusão social, esses sujeitos atuam como chefes de família, participantes de movimentos culturais locais, líderes de associações e religiosos, pequenos empreendedores, ainda que na informalidade, exercendo atividades como motoboys, motoristas de aplicativo, trabalhadoras domésticas, feirantes e camelôs, além de participarem de associações de mulheres e movimentos sindicais do campo, enfrentando cotidianamente diferentes formas de exploração, preconceito e discriminação, sem abrir mão da crença de que a escola pode contribuir para a transformação de suas condições de vida (Irará, 2023).

A valorização desses saberes é essencial para que a escola se constitua como um espaço de diálogo e construção coletiva. Como aponta Arroyo, os educandos da EJA desejam compreender a leitura e a escrita em sua dimensão social e política, entendendo que a ausência de acesso à educação está intrinsecamente relacionada à negação de outros direitos fundamentais.

Nesse sentido, a EJA em Irará se configura como um território de resistência e reconstrução de identidades, em que a diversidade étnica, geracional, cultural e religiosa se entrelaça com as experiências de luta e trabalho. As turmas da EJA abrigam remanescentes de quilombos, agricultores familiares, povos indígenas, mães solo e idosos que retornam à escola motivados pelo desejo de contribuir para a educação de filhos e netos. Cada trajetória carrega o testemunho de uma história de exclusão, mas também de potência, solidariedade e pertencimento ao território.

Tal diversidade de sujeitos e experiências demanda um reconhecimento institucional que vá além do acesso formal à escola, estando alinhado aos princípios constitucionais que orientam a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Nesse sentido, a Constituição Federal estabelece como um de seus objetivos

fundamentais promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Assim, os sujeitos da EJA no município de Irará, trabalhadores do campo e da cidade, pedreiros, agricultores, mães, avós e lideranças comunitárias, devem ser reconhecidos em suas múltiplas pertencas e trajetórias, como agentes sociais que contribuem ativamente para a vida em sociedade, mesmo diante de contextos de desigualdade.

Em perspectiva freiriana, compreender a EJA como política pública é reconhecer seu papel político e humanizador. A modalidade não se restringe à alfabetização de adultos, mas à construção de sujeitos críticos, conscientes de seu lugar no mundo e de sua capacidade de transformação. Esse processo implica compreender o letramento político como dimensão formativa, na qual aprender a ler o mundo é tão importante quanto aprender a ler as palavras.

Assim, no município de Irará, a EJA emerge como expressão concreta de um projeto educativo comprometido com a justiça social e com a democratização do conhecimento. O percurso histórico que a constituiu, dos movimentos populares de alfabetização às políticas públicas recentes, revela que a educação de jovens e adultos é resultado da persistência de sujeitos e comunidades que acreditam na força da escola como espaço de vida, memória e futuro. Essa trajetória reafirma que a efetivação da EJA depende da continuidade das políticas públicas, do engajamento das gestões locais e da valorização dos educadores que cotidianamente sustentam o direito à educação em territórios historicamente invisibilizados.

4.1 DA MARGINALIZAÇÃO À AFIRMAÇÃO LEGAL: UM MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA

A Educação de Jovens e Adultos constitui um direito historicamente negado a amplas parcelas da população brasileira, sobretudo às pessoas que, por razões estruturais, foram excluídas da escolarização regular. Tratar a EJA como política pública implica reconhecê-la como parte indissociável do direito à educação, conforme previsto na Constituição Federal e em marcos normativos que a resguardam enquanto modalidade estratégica para a garantia da justiça social. Assim, a EJA não pode ser reduzida a um espaço compensatório ou emergencial, mas deve ser compreendida como instância legítima de formação humana,

construída a partir de princípios que assegurem acesso, permanência e aprendizagem dignos.

A manutenção de discursos romantizados ou assistencialistas, ainda persistentes no cotidiano escolar, contribui para reforçar estigmas que historicamente relegaram a EJA ao lugar da marginalidade educacional. Esses discursos mascaram processos de exclusão e responsabilizam individualmente sujeitos que, na verdade, vivenciam as consequências de desigualdades sociais, raciais, econômicas e territoriais. A concepção freiriana de educação denuncia tais reducionismos e convoca a assumir a EJA como espaço de produção de conhecimento, leitura crítica do mundo e construção de autonomia, valorizando os saberes que os estudantes trazem consigo sem subordiná-los a práticas caritativas ou meramente compensatórias.

Reafirmar a EJA como direito exige, portanto, políticas robustas, investimentos contínuos e práticas pedagógicas que a tratem como modalidade estruturante e não periférica. Significa reconhecer que seus sujeitos não são destinatários passivos de iniciativas paliativas, mas cidadãos que têm o direito inalienável de aprender, interpretar, narrar e transformar suas realidades. Esse compromisso ético-político demanda que educadores, gestores e sistemas de ensino assumam a centralidade da EJA no enfrentamento das desigualdades, garantindo que ela ocupe o lugar que lhe é devido: o de uma educação pública, crítica e orientada pelos princípios da justiça social e da educação cidadã. É justamente a partir dessa compreensão ampliada da EJA enquanto direito e enquanto campo estratégico para a democratização da educação brasileira que se torna possível reconhecer os sujeitos, práticas e marcos teóricos que sustentam sua institucionalização.

Em vista disso, a consolidação da EJA como política pública se dá por meio dessas e de muitas outras ações e pessoas como o já citado Paulo Freire e Nilma Lino Gomes, cuja trajetória é marcada pela defesa de uma educação antirracista e inclusiva. Em sua obra "Movimento Negro Educador", Gomes (2017) analisa como as práticas e as lutas do movimento negro moldaram perspectivas educacionais voltadas para a valorização da identidade, da cultura e da história dos povos afro-brasileiros. Ao longo de sua carreira, ela destacou a importância de considerar as especificidades culturais, sociais e raciais no atendimento a jovens e adultos, propondo práticas pedagógicas que dialoguem com as realidades vividas pelos

educandos e promovam uma educação libertadora. Essas práticas ganham ainda mais relevância no contexto da EJA, uma vez que a maioria de seus educandos é composta por pessoas negras, historicamente excluídas do acesso à educação formal. Valorizar suas vivências e trajetórias por meio de uma abordagem pedagógica inclusiva e crítica contribui para a construção de uma educação mais equitativa e transformadora uma vez que

O Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante. (Gomes, 2017, p. 21)

Com isso e por isso, a história da EJA também é indissociável das lutas travadas por movimentos sociais, como o Movimento Negro Unificado (MNU), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e organizações feministas, que reivindicam o acesso à educação como instrumento de superação das desigualdades sociais e de garantia da cidadania plena. O Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978, destacou-se por seu enfrentamento ao racismo e por sua defesa de políticas educacionais que valorizassem a identidade e a cultura afro-brasileira.

Entretanto, os desafios permanecem. A EJA ainda enfrenta altos índices de evasão escolar, dificuldades na formação continuada dos professores e a desvalorização histórica atribuída a essa modalidade. Não obstante, é importante ressaltar os avanços alcançados, sobretudo a partir de políticas públicas voltadas à redução do analfabetismo e ao fortalecimento do letramento crítico, essencial para a emancipação dos sujeitos que compõem essa modalidade de ensino. Conforme destaca Arroyo (2006), a trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil é marcada por tensões, crises e conflitos, reflexos de interesses divergentes que nem sempre convergiam para consensos ou ajustes. Essa complexa história, no entanto, é inseparável das mobilizações em prol da educação como direito, que abarcaram tanto iniciativas de educação popular quanto experiências formais amplamente desenvolvidas no país. Nesse cenário, o legado de Paulo Freire se evidencia ao propor teorias e práticas que romperam com paradigmas tradicionais, redefinindo a maneira de compreender e implementar a educação no Brasil. A partir dessas contribuições, é possível reafirmar a relevância da EJA como espaço de

transformação social, ao promover autonomia e cidadania entre seus educandos. Como política pública, a EJA desempenha um papel estratégico na redução das desigualdades sociais e na ampliação de oportunidades educacionais, especialmente para as populações mais vulneráveis. Sua consolidação como um direito garantido reflete os avanços obtidos por meio de movimentos sociais, ações governamentais e esforços de educadores comprometidos com uma educação equânime, reafirmando a centralidade do Estado na promoção de uma educação inclusiva e emancipadora.

A relação intrínseca entre educação e política constitui um dos pilares fundamentais para a compreensão e a promoção de uma sociedade mais justa e democrática. Paulo Freire (2001), ao afirmar que "a educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam, mas pela consciência do ser humano sobre sua própria finitude e sua capacidade de saber mais", reforça a dimensão transformadora e emancipadora da educação. Esse caráter permanente da educação é essencial para o fortalecimento das políticas públicas educacionais, que devem ser construídas em um processo dialógico e participativo, voltado para a superação das desigualdades históricas e para a promoção da cidadania plena. Portanto, no contexto das políticas educacionais, a dimensão política da educação não pode ser dissociada da realidade social e econômica das populações historicamente marginalizadas.

Nesse cenário, a literatura desempenha um papel crucial como mediadora cultural e pedagógica, oferecendo não apenas acesso ao universo simbólico, mas também a possibilidade de reconstrução das próprias histórias e identidades. Ao encontro dessa premissa, a obra de Carolina Maria de Jesus, por exemplo, emerge como um poderoso instrumento de letramento e conscientização política. Seus escritos revelam as contradições e violências de um sistema excludente, ao mesmo tempo que oferecem um testemunho autêntico da resistência e da potência das vozes silenciadas.

Dessa forma, ao incorporar a literatura de Carolina Maria de Jesus em processos educativos, é possível promover uma formação crítica que ultrapassa o ensino tradicional e alcança dimensões mais amplas do letramento, incluindo o letramento político e social. Assim, a educação não só prepara os sujeitos para compreender o mundo, mas também para transformá-lo, alinhando-se à perspectiva freiriana de uma educação libertadora. O entrelaçamento entre educação, política e

literatura, portanto, configura-se como um elemento essencial para a criação e fortalecimento de políticas públicas educacionais comprometidas com a equidade e a justiça social.

Contudo, mesmo após mais de três décadas dessa garantia legal, o cenário educacional brasileiro ainda apresenta lacunas preocupantes, evidenciadas pelas estatísticas nacionais que apontam a exclusão persistente de milhares de cidadãos. Embora a EJA seja reconhecida como um direito, sua efetivação enfrentou entraves significativos, agravados nos últimos anos por retrocessos políticos e sociais. A pandemia da covid-19 intensificou as desigualdades educacionais, expondo a vulnerabilidade dos sujeitos da EJA diante da ausência de políticas públicas robustas e contínuas. Nesse contexto, a EJA não apenas enfrentou o desafio histórico de alcançar uma população, mas também a urgência de resistir a um ambiente de desinvestimento e despriorização, que compromete a luta pelo direito à aprendizagem como instrumento de cidadania e transformação social. Em consonância a isso, Street (2014) afirma que

[...] A tarefa política, por conseguinte, é complexa: desenvolver estratégias para programas de alfabetização/letramento que lidem com a evidente variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea. Isso exige que os planejadores de políticas e que os discursos públicos sobre letramento levem em maior conta as habilidades presentes das pessoas e suas próprias percepções; que rejeitem a crença dominante num progresso unidirecional rumo a modelos ocidentais de uso linguístico e de letramento; e que lancem o foco sobre o caráter ideológico e específico ao contexto dos diferentes letramentos. O trabalho internacional com o letramento deve ser usado para ajudar a inaugurar este debate e estabelecer conceitos e quadros teóricos mais claros nos quais basear a prática, e não reiterar surrados lugares-comuns e relatos paternalistas sobre "analfabetismo". (Street, 2014, p.41)

A partir do exposto, a educação para jovens e adultos transcende a mera alfabetização, constituindo-se como uma prática de justiça social e inclusão. Para os sujeitos da EJA, o acesso à aprendizagem representa a possibilidade de recuperar direitos negados, ressignificar trajetórias de vida e participar plenamente da sociedade. No entanto, o contexto atual de retrocessos educacionais e recrudescimento das desigualdades exige uma reflexão crítica e o fortalecimento de políticas públicas que coloquem a EJA no centro das estratégias de combate à exclusão, reafirmando seu papel essencial na construção de um país mais justo e igualitário.

Além de promover um processo educativo que ultrapassa os limites da sala de aula, atuando como uma prática social que resgata direitos, amplia oportunidades e fortalece os princípios que virão certamente através das políticas que visam a promoção dos letramentos sociais como destacado por Street a seguir:

Como vimos, tanto na literatura acadêmica quanto na literatura aplicada ao desenvolvimento, os pressupostos subjacentes sobre a natureza do letramento decorriam frequentemente das práticas letradas particulares da cultura do próprio observador e de sua própria subcultura acadêmica dentro dela, com sua ênfase, por exemplo, nos usos letrados do tipo "dissertativo" e da prosa "literária". Esses pressupostos eram associados a uma fé mais geral na racionalidade, "objetividade" e lógica imbuídas pelos sistemas educacionais ocidentais e, em particular, por suas práticas letradas peculiares que, para muitos, era a fonte do "progresso" e da conquista científica na sociedade ocidental desde o Iluminismo. Por inferência, "outras culturas", carentes do letramento ocidental e da educação e do progresso que vêm com ele, careciam de "iluminação" (Street, 2014, p. 89)

Esse trecho destaca que, tanto na pesquisa acadêmica quanto em estudos sobre desenvolvimento, muitas concepções sobre o letramento foram influenciadas pela cultura e pela formação acadêmica dos próprios estudiosos.

Esses pesquisadores costumam enfatizar certos usos da escrita, como a dissertação e a prosa literária, típicos da tradição ocidental. Além disso, essas concepções estavam ligadas à ideia de que a racionalidade, a objetividade e a lógica promovidas pelos sistemas educacionais ocidentais, eram responsáveis pelo progresso científico e social desde o Iluminismo. Assim, outras culturas que não compartilhavam esse modelo de letramento eram frequentemente vistas como "atrasadas" ou "não iluminadas", por não possuírem os mesmos padrões educacionais e científicos do Ocidente. No entanto, o letramento não se dá a partir de uma única perspectiva, pois diferentes sociedades desenvolvem práticas letradas próprias, que atendem às suas necessidades e contextos socioculturais. Dessa forma, é essencial reconhecer a diversidade de formas de letramento e valorizar as múltiplas maneiras pelas quais diferentes comunidades constroem e utilizam o conhecimento.

Desse modo, infere-se que a dimensão política dessa questão é, portanto, complexa: é necessário elaborar estratégias para programas de alfabetização e letramento que considerem a diversidade de demandas letradas na sociedade atual. Para isso, os formuladores de políticas e os discursos públicos sobre letramento devem valorizar as competências já existentes dos indivíduos e suas próprias

percepções; abandonar a visão hegemônica de um desenvolvimento linear em direção a padrões ocidentais de linguagem e letramento; e reconhecer o caráter ideológico e situado dos diferentes letramentos. A atuação político-pedagógica nessa área deve contribuir para fomentar esse debate e consolidar conceitos e referenciais teóricos mais precisos para embasar a prática, em vez de reforçar estigmas e discursos paternalistas sobre o “analfabetismo”.

Reconhecer a EJA como direito implica não apenas fortalecer políticas e práticas que assegurem sua legitimidade social, mas também analisar criticamente os dispositivos normativos que influenciam sua organização pedagógica no contexto das políticas educacionais contemporâneas. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a EJA demanda ações comprometidas com justiça social, diversidade, reconhecimento dos sujeitos e o antirracismo, ela se vê tensionada por agendas regulatórias que, muitas vezes, operam em direção oposta, reafirmando lógicas padronizadoras e descontextualizadas do processo educativo. É nesse cenário de disputas discursivas e políticas que se insere o debate sobre os efeitos dos documentos normativos nacionais sobre a modalidade, especialmente quando estes se apoiam em concepções tecnocráticas de currículo.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento normativo que visa instituir um currículo unificado para a educação básica brasileira, emerge como uma das propostas mais ambiciosas, e, simultaneamente, controversas, do campo educacional nas últimas décadas. Ao instituir diretrizes que buscam padronizar os conteúdos e as competências a serem desenvolvidas nos distintos níveis e modalidades de ensino, a BNCC apresenta-se como expressão nítida do ideário técnico e gerencial da racionalidade neoliberal, tal como diagnosticado por autores como Apple (2003) e Ball (2001), que apontam os riscos da subordinação da educação às lógicas do mercado, do desempenho e da produtividade.

Embora o documento alegue contemplar todos os segmentos da educação básica, inclusive a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tal menção revela-se frágil, marginal e extremamente superficial. As diretrizes da BNCC, ao silenciarem as especificidades históricas, pedagógicas e socioculturais dos sujeitos da EJA, reduzem a complexidade dessa modalidade à condição de apêndice pedagógico, esvaziando seu potencial crítico e emancipador. Como observa Di Pierro (2010), a construção curricular que desconsidera os itinerários singulares de aprendizagem

dos sujeitos jovens, adultos e idosos compromete a função social da escola como espaço de reconhecimento, diálogo e transformação.

Ademais, a proposta de um currículo nacional comum para um país cuja realidade é marcada por desigualdades estruturais, pluralidades étnico-raciais, disparidades regionais e múltiplas territorialidades constitui, por si só, uma contradição que beira o absurdo. Conforme alerta Arroyo (2012), pensar em um currículo que seja comum a todos sem reconhecer os abismos sociais que conformam o Brasil é reeditar, sob novas roupagens, as práticas colonizadoras que excluem os sujeitos subalternizados de qualquer possibilidade real de protagonismo epistêmico. Nesse sentido, a BNCC se inscreve no bojo das reformas educacionais globalmente orientadas, como apontam Sousa Santos (2008) e Dardot e Laval (2016), que denunciam os dispositivos de captura do conhecimento por parte de interesses capitalistas, cuja finalidade é submeter a formação humana à lógica da empregabilidade e do consumo.

Sob o verniz de neutralidade e universalidade, o documento legitima uma homogeneização curricular que desconsidera os saberes construídos nas margens, nas vivências populares, nas comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas, periféricas, entre tantas outras que constituem o Brasil profundo. A EJA, nesse contexto, torna-se uma das principais vítimas dessa política padronizadora, já que sua essência está intrinsecamente vinculada ao reconhecimento das experiências de vida, dos conhecimentos prévios e da cultura dos sujeitos. Como assevera Freire (1996), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, e, portanto, qualquer proposta curricular que ignore tal princípio incorre no risco de impor um currículo que oprime, silencia e apaga.

Além disso, o enfoque tecnicista da BNCC direciona a formação educacional para o desenvolvimento de competências e habilidades vinculadas a um ideário funcionalista, conformando sujeitos aptos à inserção em um mercado de trabalho precarizado, em detrimento de uma formação crítica, humanista e reflexiva. Tais pressupostos se opõem frontalmente à concepção de letramento como prática social, conforme delineada por autores como Kleiman (2005) e Street (1984), que compreendem a leitura e a escrita como práticas culturalmente situadas, dotadas de intencionalidade e imbricadas em relações de poder, identidade e pertencimento.

Nesse panorama, torna-se imprescindível confrontar as proposições da BNCC com vozes que emergem das bordas do sistema, como a de Carolina Maria

de Jesus. Sua obra, *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada* constitui-se em potente gesto de letramento literário insurgente. Ao registrar seu cotidiano de forma aguda e despojada, Carolina subverte os códigos do cânone e tensiona as fronteiras da literatura e da linguagem oficializada, “eu escrevo o que vivo, escrevo o que vejo”. Sua escrita, marcada por um realismo visceral e por uma ética da denúncia, revela que o letramento não pode ser compreendido fora de sua dimensão política. Ler Carolina, nesse sentido, é praticar um letramento que desloca, que desconstrói os lugares de fala autorizados, que reivindica a palavra como território de resistência e memória.

Portanto, ao evocar Carolina Maria de Jesus no contexto da EJA, promove-se uma reinterpretação crítica das diretrizes normativas que regem a educação brasileira, sobretudo a BNCC. Seu diário não apenas ilumina as contradições de um sistema que exclui e subalterniza, mas também oferece uma alternativa epistemológica e estética para a construção de uma pedagogia que se funde na dignidade da experiência vivida e na força da narrativa marginal. Conforme salienta Cosson (2021), a literatura, quando compreendida como espaço de representação, permite aos sujeitos projetarem novas formas de existir no mundo. Assim, é no entrecruzamento entre a leitura crítica da BNCC e a escuta das vozes subalternizadas, como a de Carolina, que se pode reconstruir uma proposta de letramento verdadeiramente emancipadora para a Educação de Jovens e Adultos.

5 SEÇÃO 3 – TECENDO SABERES: O LETRAMENTO NA EJA ENTRE FREIRE, CAROLINA DE JESUS, LITERATURA E JUSTIÇA SOCIAL

Este capítulo propõe uma reflexão sobre os processos de letramento na Educação de Jovens e Adultos, tendo como eixo articulador a obra de Carolina Maria de Jesus e seu potente legado para a educação crítica e emancipadora. A partir de uma perspectiva que entende o letramento como prática social e cultural, a discussão se desenvolverá em torno da formação da consciência crítico-cidadã dos educandos, ancorada em experiências significativas de leitura e escrita que dialoguem com suas realidades.

A proposta central é demonstrar como a literatura de Carolina, especialmente sua obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, pode ser integrada ao currículo da EJA como ferramenta de valorização das vivências populares, de reconhecimento das vozes historicamente silenciadas e de estímulo à autoria e à criticidade dos estudantes. Sua escrita, marcada pela denúncia social e pela sensibilidade poética, representa não apenas um testemunho da exclusão, mas também um exemplo de resistência e de afirmação de identidade, com grande potencial formativo.

As discussões serão amparadas por aportes teóricos que fortalecem a abordagem proposta. Antonio Candido, ao defender a literatura como um direito humano essencial à dignidade e à sensibilidade ética; Paulo Freire, com sua concepção de educação como prática de liberdade e a leitura crítica do mundo como caminho para a transformação social; Magda Soares, ao diferenciar alfabetização de letramento e destacar a importância dos usos sociais da linguagem; e Ângela Kleiman, com suas contribuições sobre os letramentos como práticas culturais diversas.

Ao longo do capítulo, será evidenciado como o trabalho com a obra de Carolina Maria de Jesus na EJA pode favorecer processos pedagógicos que superam o ensino técnico da leitura e da escrita, promovendo a escuta ativa, o diálogo entre saberes, a valorização das narrativas periféricas e a construção de uma cidadania consciente e ativa. A partir dessas bases, pretende-se defender a literatura como um direito que deve ser garantido a todos os sujeitos, especialmente àqueles que foram historicamente privados dele.

A escolha de Carolina Maria de Jesus e de sua obra como recurso pedagógico para o letramento de sujeitos da Educação de Jovens e Adultos fundamenta-se, acima de tudo, na potência formativa de uma escrita que emerge das margens e que dialoga diretamente com as experiências sociais, econômicas e simbólicas vividas por grande parte dos sujeitos atendidos por essa modalidade. Ao narrar o cotidiano da fome, da exclusão, da precariedade e da resistência, Carolina inscreve no texto literário uma realidade que não é alheia aos estudantes da EJA, mas, em muitos casos, profundamente familiar. Essa aproximação entre texto e vida contribui para a construção de práticas de leitura que rompem com a artificialidade e com o distanciamento comumente presentes no ensino da língua, favorecendo o reconhecimento dos sujeitos enquanto produtores de sentido e de história.

Além disso, o trabalho com *Quarto de despejo* permite problematizar o cânone literário escolar e ampliar as referências que tradicionalmente compõem o currículo, especialmente em contextos marcados por desigualdades raciais e sociais. Ao inserir uma autora negra, periférica e historicamente silenciada no centro das práticas pedagógicas, a EJA afirma a literatura como direito e como espaço de disputa simbólica, no qual diferentes vozes podem ser legitimadas. Tal escolha não se limita a uma estratégia metodológica, mas configura-se como um gesto político-pedagógico que dialoga com perspectivas mais humanas de educação, ao valorizar a leitura do mundo como elemento indissociável da leitura da palavra.

Desse modo, a obra de Carolina Maria de Jesus opera como mediação potente para processos de letramento que ultrapassam a decodificação e a normatização linguística, promovendo a escuta sensível, o diálogo entre saberes e a problematização das condições concretas de existência dos sujeitos da EJA. Ao reconhecer a literatura como prática social e como direito humano, reafirma-se o compromisso de uma educação que não apenas ensina a ler e escrever, mas que possibilita aos estudantes compreender, narrar e intervir criticamente em suas realidades, fortalecendo sua condição de sujeitos históricos e de cidadãos ativos.

A promoção do letramento, sobretudo no contexto da Educação de Jovens e Adultos, ultrapassa a dimensão meramente técnica da alfabetização e inscreve-se no campo da formação crítica, política e cidadã dos sujeitos. Neste cenário, a leitura da obra de Carolina Maria de Jesus, autora negra, periférica e uma das mais emblemáticas vozes da literatura marginalizada brasileira oferece não apenas subsídios para o fortalecimento de práticas de letramento significativas, mas também

convoca à reflexão sobre os usos sociais da linguagem e o lugar da literatura como direito humano universal.

O conceito de letramentos sociais, tal como formulado por autores como Brian Street (1984; 2014) e ampliado por estudiosos como Kleiman (1995; 2005) e Soares (2003; 2006), rompe com a ideia de letramento como uma habilidade neutra ou única. Esses autores defendem que os letramentos são múltiplos, situados social e culturalmente, e constituídos nas práticas cotidianas dos sujeitos. Assim, o que está em jogo não é apenas o acesso aos códigos da escrita, mas o reconhecimento das diferentes formas de produção e circulação de sentidos no interior das comunidades, incluindo aquelas historicamente excluídas dos espaços escolares e das esferas institucionais de prestígio.

Neste sentido, a perspectiva dos multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres (New London Group, 1996), amplia ainda mais a compreensão das práticas de linguagem, incorporando a noção de multiplicidade cultural e semiótica que caracteriza o mundo contemporâneo. A ideia de multiletramentos articula-se, assim, com uma pedagogia crítica e inclusiva, ao reconhecer e valorizar as diferentes vozes, linguagens e experiências culturais dos educandos, particularmente daqueles que, como os estudantes da EJA, carregam trajetórias marcadas pela desigualdade social, racial e educacional.

A escrita de Carolina Maria de Jesus, emerge como documento literário e histórico que materializa práticas de letramento construídas à margem dos espaços institucionais, revelando a potência epistêmica e estética de uma mulher negra e pobre que transformou sua vivência em linguagem e denúncia social. Seu diário não apenas inscreve a experiência da favela no campo literário, mas tensiona os limites do cânone, ao reivindicar o direito de narrar e de ser ouvida.

A literatura, nesse contexto, deve ser compreendida como direito humano universal, conforme defendido por Candido (1995), ao afirmar que o acesso à literatura é condição para o exercício pleno da cidadania, pois humaniza, amplia horizontes e promove a empatia. Carolina, nesse sentido, não é apenas objeto de leitura, mas sujeito de letramento, cuja trajetória desafia os modelos hegemônicos de escolarização e convida à construção de práticas pedagógicas emancipadoras, alinhadas aos princípios de Freire (1996; 2011), que compreende a leitura do mundo como fundamento da leitura da palavra.

Esta dissertação, portanto, propõe-se a refletir sobre a promoção do

letramento a partir da leitura da obra de Carolina Maria de Jesus, buscando evidenciar como a literatura, especialmente quando ancorada em vivências concretas de exclusão e resistência, pode funcionar como ferramenta crítica e transformadora na formação de sujeitos leitores. Por meio do diálogo com os estudos dos letramentos sociais, da pedagogia freiriana e da concepção de literatura como direito, a pesquisa se inscreve no esforço de pensar práticas educativas que reconheçam os saberes dos educandos da EJA e potencializem sua participação ativa no mundo da cultura escrita.

A tessitura do letramento na Educação de Jovens e Adultos revela-se intrinsecamente vinculada às dimensões históricas, sociais e pedagógicas, exigindo do docente não somente uma disposição didática, todavia uma compreensão aprofundada acerca das trajetórias de vida dos sujeitos que compõem essa modalidade de ensino. À luz de Freire (1981; 1993; 2000), a leitura de mundo precede a leitura da palavra, e, nesse sentido, o letramento configura-se como prática emancipatória que transcende a decodificação mecânica, transformando-se em um ato de leitura crítica da realidade e de resignificação de experiências pregressas, Freire ainda afirma:

A aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global (Freire, 1996, p. 59).

Desse modo, o letramento na EJA não se restringe ao acesso à língua escrita, constituindo-se como via de autonomia, dignidade e participação ativa na sociedade. Assim, cada ato de leitura e escrita torna-se possibilidade de reinvenção de si e do mundo, inscrevendo os sujeitos como protagonistas de sua própria história.

Na esteira de Magda Soares (1998, p. 90) afirma: “a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele”.

Dessa forma, compreende-se que alfabetização e letramento constituem dimensões interdependentes no processo educativo, sendo imprescindível ao trabalho na EJA reconhecer que o domínio do código escrito se integra ao uso social

da língua em práticas significativas. Assim, o ato de alfabetizar na EJA deve estar imbricado em práticas de letramento que ampliem os horizontes de participação cidadã e de leitura crítica de mundo pelos sujeitos, conferindo sentido ao aprender a ler e escrever em sua tessitura cotidiana.

Ademais, convém destacar que Emilia Ferreiro (1983) evidencia a importância do contato com ambientes letrados, ressaltando que o aprendiz chega à sala de aula portando hipóteses próprias acerca da escrita, as quais precisam ser consideradas no processo de ensino para que o letramento se consolide como prática significativa. Assim, a alfabetização, entendida como o domínio técnico do código escrito, deve articular-se ao letramento de modo a potencializar o engajamento crítico do sujeito nas práticas sociais mediadas pela linguagem.

Em razão disto, a EJA assume o desafio de atuar sobre as desigualdades históricas no acesso ao conhecimento escrito, não podendo reduzir-se a uma prática bancária de transmissão de conteúdos (Freire, 1981). Ao contrário, torna-se imperativo que o espaço escolar se converta em território de escuta, de construção coletiva e de articulação entre os saberes adquiridos ao longo da vida e os saberes sistematizados no espaço educativo, conforme sublinha Veiga (2006). Assim, o letramento emerge como processo ininterrupto, que não se esgota nos limites da sala de aula, mas reverbera nas práticas sociais dos educandos, promovendo sua inserção cidadã nos espaços de decisão e de construção de sentidos.

Convém salientar que, como apontado por Tfouni (2005), o letramento demanda a compreensão das relações de poder inscritas nas práticas de leitura e escrita, posto que estas se constituem em instrumentos de apropriação simbólica do mundo. Assim, o letramento ideológico, nos termos de Street (2014), torna-se relevante ao reconhecer que as práticas letradas são atravessadas por valores e disputas, sendo necessário que a EJA potencialize o pensamento crítico dos educandos em relação aos discursos hegemônicos.

Nessa perspectiva, o trabalho docente na EJA requer o domínio de múltiplas metodologias que respeitem os ritmos e os repertórios culturais dos sujeitos, exigindo, conforme afirma Oliveira (2007), o afastamento de práticas pedagógicas engessadas que fragmentam o conhecimento e desconsideram as trajetórias de vida dos estudantes. Assim, a mediação docente deve ser construída em diálogo constante, considerando a complexidade da vida adulta e os múltiplos letramentos necessários para que os educandos possam, de fato, intervir em suas realidades.

Importa ressaltar, ainda, que segundo Rojo à conceituação do letramento a partir de suas discussões possuem 3 perspectivas distintas:

o letramento multissemiótico, dominante na atualidade, que dispõe de vários elementos e semioses na integralidade do texto, havendo a necessidade de uma leitura multidisciplinar; o letramento multicultural ou multiletramento, uma triangulação do saber entre as culturas de todo o mundo, para que o aluno seja um ser “democrático e crítico”; e o letramento sobre o enfoque crítico, em que a função do professor é dissertar sobre o conteúdo apresentado no texto de modo a incentivar o aluno a agir da mesma forma crítica em outras situações (Rojo, 2009, p. 119).

Em vista disso, torna-se evidente que o letramento na EJA precisa transitar por esses múltiplos enfoques, articulando os elementos multissemióticos presentes nas práticas sociais dos educandos, valorizando suas identidades culturais diversas e, sobretudo, fomentando uma leitura crítica do mundo que os capacite a intervir em suas realidades. Assim, ao reconhecer tais dimensões, o letramento se consolida como prática pedagógica integral e transformadora, capaz de promover a emancipação intelectual e cidadã dos sujeitos da EJA.

5.1 A LITERATURA COMO DIREITO HUMANO E DISPOSITIVO DE HUMANIZAÇÃO NA EJA

Convém ressaltar, em consonância com as reflexões de Antonio Candido (1995), que a literatura constitui um direito humano inalienável, fundado na premissa de que todos os sujeitos devem ter acesso à imaginação simbólica como condição de sua plena humanização. Para Candido, a literatura instaura a possibilidade de o ser humano experimentar a sensibilidade, a empatia e a consciência crítica, elementos que, ao se entrelaçarem, contribuem para a constituição de uma cidadania lúcida e comprometida com os valores democráticos. A literatura, portanto, transcende a função estética ao converter-se em espaço de encontro com o outro, de compreensão das complexidades existenciais e de abertura para a alteridade.

À luz dessa concepção, evidencia-se que a negação do acesso literário ao público da Educação de Jovens e Adultos configura uma das faces das exclusões históricas que marcaram a trajetória de sujeitos oriundos das classes populares. O distanciamento forçado de práticas culturais legitimadas e o restrito contato com bens simbólicos contribuem para a manutenção de estruturas sociais excludentes,

como observa Arroyo (2005), ao denunciar a pedagogia da falta que subestima as capacidades intelectuais e criativas dos educandos da EJA. Sob essa perspectiva, a ausência de literatura nas práticas educativas, longe de ser um simples descuido, revela-se como dispositivo de reprodução das desigualdades estruturais, perpetuando o silenciamento das vozes subalternizadas e a interdição de sua inserção no espaço público.

Nesse panorama, a literatura emerge como um instrumento de letramento que articula sensibilidade, criticidade e reconstrução identitária, funcionando como fundamento de uma educação emancipatória. Conforme salienta Cosson (2014), o letramento literário possibilita que os sujeitos se apropriem da linguagem literária como prática cultural significativa, de modo que a leitura de textos literários deixa de figurar como ato utilitário para se converter em experiência formativa, estética e ética. Tal perspectiva alinha-se ao entendimento de Graça Paulino (2001), para quem a escola, ao fomentar o contato com a literatura, democratiza recursos materiais e simbólicos, permitindo que os educandos acessem universos imaginativos que lhes foram historicamente negados.

Por conseguinte, ao pensar a literatura como eixo articulador das práticas pedagógicas na EJA, reconhece-se seu potencial de fortalecer a autoestima, valorizar as identidades múltiplas e ressignificar a experiência escolar. Conforme argumenta Lajolo (1993), a literatura amplia os horizontes de leitura do mundo, facultando ao leitor a capacidade de interpretar criticamente sua realidade e de projetar novos sentidos para sua própria trajetória. A literatura, ao ensejar o reconhecimento do sujeito como agente de sua história, converte-se em um dispositivo de fortalecimento da cidadania crítica e de afirmação dos direitos culturais, articulando saberes, memórias e afetos em prol da humanização dos processos educativos.

Dessa forma, a incorporação da literatura na EJA não se configura como um adorno ao currículo, mas como elemento estruturante de práticas pedagógicas que aspiram à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Trata-se de compreender que a literatura, ao possibilitar o encontro com a pluralidade humana, amplia a capacidade de os educandos se reconhecerem como sujeitos de direito, dotados de voz, memória e imaginação, elementos essenciais para a construção de uma cidadania plena.

5.2 CAROLINA MARIA DE JESUS: LITERATURA, DENÚNCIA E PEDAGOGIA DO SENSÍVEL

Cumprido reconhecer que Carolina Maria de Jesus figura como autora que desestabiliza as margens e o centro do sistema literário brasileiro ao inscrever na escrita a dor, a fome e a resistência, convertendo as vivências de exclusão em literatura insurgente e potente. Sua obra se consolida como um testemunho que subverte silêncios históricos, projetando no espaço público as vozes de sujeitos subalternizados que, por tanto tempo, permaneceram à revelia das letras canônicas. Conforme reflete Dalcastagnè (2021), Carolina, ao escrever a partir de sua condição de mulher negra, pobre e favelada, reorienta o cânone e instaura uma pedagogia da enunciação, mediante a qual a literatura deixa de ser mero ornamento e se afirma como ato de existência.

À luz dessa perspectiva, *Quarto de despejo: diário de uma favelada* se impõe como texto que articula, de forma visceral, experiência, linguagem e crítica social. Sua escrita fragmentada, diarística e pungente, alicerça-se em uma estética que se constrói no cotidiano precário, ao mesmo tempo em que se insurge contra a indiferença de uma sociedade marcada por desigualdades estruturais. Ao narrar os enfrentamentos cotidianos com a fome, o preconceito e a precariedade habitacional, Carolina convoca leitores e educadores a revisitarem criticamente a neutralidade ilusória que, por vezes, caracteriza os espaços escolares. Sua escrita revela o potencial da literatura como dispositivo de desvelamento das injustiças, inserindo o debate social no cerne das práticas educativas.

Por conseguinte, a leitura de *Quarto de despejo* em turmas de Educação de Jovens e Adultos encontra ressonância na pedagogia freiriana, que concebe a linguagem como condição de mundo e a alfabetização como processo de conscientização e humanização. Para Freire (1988), a leitura crítica da realidade precede a leitura da palavra, de modo que o ato de ler se configura como gesto político e emancipatório. Sob essa ótica, a obra de Carolina potencializa a experiência leitora ao permitir que educandos se reconheçam nos fragmentos de sua narrativa, estabelecendo pontes entre as vivências de exclusão e os processos de resistência cotidianos. Trata-se de um movimento que desloca o sujeito-leitor de uma posição passiva, convocando-o a intervir na realidade por meio da reflexão e da ação.

Nesse percurso, torna-se pertinente mobilizar o pensamento de Michel de Certeau (1994), ao compreender a leitura como prática de apropriação e resistência, mediante a qual o sujeito, ao adentrar o texto, reinventa-o, reinterpreta o mundo e ressignifica sua própria trajetória. A leitura de Carolina, nesse sentido, articula-se como um espaço de reescrita de si, no qual os educandos encontram condições para revisitar suas memórias, elaborar seus afetos e projetar novos sentidos para suas histórias de vida. Configura-se, assim, como um ato que transgride os limites da decodificação técnica, instaurando a leitura como espaço de escuta radical e partilha de existências.

Ademais, conforme argumenta Cosson (2021), o letramento literário deve ser compreendido como prática emancipatória, ao conjugar linguagem, experiência e sensibilidade, na direção de um processo formativo que integra a dimensão estética à crítica social. A leitura de Quarto de despejo no âmbito da EJA propicia deslocamentos subjetivos que favorecem a reconstrução da autoestima e o fortalecimento da autonomia intelectual dos educandos, articulando a literatura a um projeto de educação que privilegia a equidade, a dignidade e o direito à autoria.

Dessa forma, ao incorporar Carolina Maria de Jesus como eixo pedagógico, a escola reafirma seu compromisso ético e político com uma educação transformadora. A literatura deixa de figurar como conteúdo periférico no currículo, convertendo-se em matriz formativa que permite ao sujeito acessar a complexidade dos saberes e dialogar criticamente com a realidade. Assim, a pedagogia do sensível instaurada pela leitura de Carolina configura-se como campo de resistência e invenção, no qual os sujeitos, ao reconhecerem-se nas páginas do diário, encontram a possibilidade de nomear o mundo, denunciar suas injustiças e sonhar futuros possíveis.

Assim sendo, Carolina Maria de Jesus transforma-se em presença pedagógica que reconfigura a EJA como espaço de escuta, de acolhimento das vozes subalternizadas e de celebração da potência criadora de cada sujeito. Sua literatura, ao articular denúncia e imaginação, projeta-se como horizonte de esperança e ação, reafirmando que o direito à palavra, à memória e à dignidade constitui elemento fundante de uma educação humanizadora e crítica, comprometida com a transformação social.

5.3 AS MARIAS DA EJA: RESULTADOS, SENTIDOS E REESCRITAS DE MUNDO

Ao propor a leitura de Quarto de despejo com as turmas da EJA, percebi que algo profundo se movia para além da alfabetização formal. Havia um espelho nas páginas de Carolina Maria de Jesus, e nele, cada estudante se via refletido, nas dores, nas resistências, nos sonhos e nos silêncios. Aquelas palavras escritas há mais de meio século pareciam narrar a vida das Marias, das Joanas e dos Josés de Irará. Era como se Carolina, com sua caneta simples e sua coragem imensa, tivesse deixado um diário para que eles também pudessem se reconhecer e se reinventar.

Logo nas primeiras leituras compartilhadas, ecoavam falas como: “Ela fala igual a gente”, “Essa mulher viveu o que eu vivo hoje”, “Ela tinha vergonha de pedir, e eu também tenho”. Quando li o trecho “A tontura da fome é pior do que a do álcool” (Jesus, 1960, p. 47), uma senhora levantou a mão e disse: “Professora, a gente sente essa tontura ainda hoje, só que é de preocupação, de ver o filho sem trabalho, de ver a conta chegando e a comida faltando.” A leitura tornou-se uma partilha de mundo, uma travessia coletiva pela palavra e pela experiência.

Paulo Freire (1996) ensina que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e foi justamente essa leitura de mundo que guiou cada encontro. Antes de decifrar as sílabas, os estudantes decifravam a vida. O texto de Carolina não era apenas uma ferramenta didática, mas um convite à reflexão sobre o cotidiano, sobre as desigualdades e sobre o próprio lugar no mundo. Aos poucos, os educandos deixaram de se ver como meros espectadores e passaram a se perceber como narradores de suas histórias — sujeitos que leem e escrevem, mas também que pensam, criticam e transformam.

Nas rodas de conversa, a expressão “sair do despejo” começou a ganhar novos sentidos. Uma aluna disse: “Eu ainda moro num quarto apertado, mas o despejo pra mim é a vergonha que eu tinha de ser analfabeta. Agora eu tô saindo dele.” Esse depoimento me atravessou. A alfabetização, naquele contexto, não era apenas um ato de aprender letras, mas de recuperar dignidades. Cada palavra escrita era uma porta aberta. Cada leitura, um degrau rumo à consciência.

As dramatizações do projeto ampliaram essa dimensão simbólica. Ao encenarem fragmentos do diário de Carolina, as mulheres da EJA vestiam vestidos simples, panos coloridos e olhares fortes. Uma delas, ao interpretar a escritora, disse em cena: “Eu tenho orgulho de mim, porque eu sou uma favelada que escreve.”

Nesse instante, percebi que Carolina deixara de ser personagem e se tornara presença, uma mediadora pedagógica, uma ancestral do letramento e da resistência.

Essas experiências mostraram que a alfabetização crítica nasce quando o estudante se reconhece no texto e percebe que sua própria vida é também uma narrativa digna de ser contada. Ler Quarto de despejo na EJA foi muito mais do que ler um livro; foi ler a si mesmo. Foi compreender que, como Carolina, “a miséria é um inferno, e eu quero sair dele” (Jesus, 1960, p. 33), mas que a saída passa pela palavra, pelo estudo e pelo encontro com o outro.

A leitura compartilhada transformou-se em um exercício de libertação, uma prática de liberdade, como defende Freire. Aquelas vozes, por tanto tempo silenciadas, ecoaram com força nova. Entre as páginas do livro e os gestos da sala de aula, nasceu uma consciência que se alimenta do coletivo, que se move pela esperança e que entende a educação como ato de amor e coragem.

Ao final de cada encontro, eu via nos olhos dos estudantes algo que não se mede em notas ou índices: a certeza de que sabiam pensar, interpretar e dizer o mundo. Carolina lhes ensinou a escrever para existir; a EJA lhes ensinou a existir escrevendo. Foi ali, nas palavras simples e potentes da escritora, que nossas Marias começaram a se libertar do despejo simbólico da exclusão, descobrindo em si mesmas o direito de ser, de dizer e de sonhar.

5.4 QUARTO DE DESPEJO COMO EIXO DE LETRAMENTO NA EJA

Importa salientar que a leitura de Quarto de despejo: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus, revela-se como gesto pedagógico que transita para além das fronteiras do tecnicismo educacional, questionando criticamente a pedagogia da falta que ainda estrutura parte das práticas dirigidas à Educação de Jovens e Adultos. Nas palavras de Arroyo (2005), as experiências da EJA são frequentemente permeadas por concepções que subestimam os sujeitos, reduzindo-os a recipientes de conteúdos simplificados, destituídos de densidade intelectual e estética. Sob tal perspectiva, a inserção da obra de Carolina como eixo articulador do processo formativo constitui resistência ativa, reafirmando que a complexidade da literatura não é privilégio, mas direito dos sujeitos historicamente negados ao acesso à cultura letrada.

Assim, a leitura de Quarto de despejo na EJA instaura-se como processo de letramento crítico e emancipatório, mobilizando os educandos na direção de uma leitura de mundo que se articula intimamente ao ato de ler a palavra (Freire, 1988). Tal prática propicia o deslocamento de concepções passivas de escolarização, permitindo que os sujeitos se apropriem de sua história, reflitam sobre as estruturas sociais que os interpelam e reescrevam suas próprias trajetórias. Sob essa perspectiva, a obra se converte em espaço de reelaboração identitária, no qual as experiências individuais se entrelaçam com os processos coletivos de denúncia e transformação, reconhecendo a potência formativa da literatura no processo educativo.

Nesse percurso, torna-se imperioso considerar a proposição de Chambers (2007), para quem a literatura funciona como espelho e janela: espelho, na medida em que reflete as experiências, dores e resistências de sujeitos que se veem representados na narrativa de Carolina; e janela, ao abrir horizontes de novas possibilidades, convocando os leitores a projetarem futuros outros. Essa duplicidade simbólica fortalece o caráter humanizador da leitura, transformando a sala de aula em um espaço de escuta sensível e partilha de experiências, onde o texto literário se converte em meio de reconstrução subjetiva e fortalecimento da autonomia crítica.

Conjuntamente, é preciso recordar a função humanizadora da literatura, tal como defendida por Antonio Candido (1995), ao compreender que a fruição literária não se restringe ao deleite estético, configurando-se como condição de humanidade e instrumento de inserção simbólica no mundo. Ao serem confrontados com as linhas de Quarto de despejo, os educandos da EJA são convidados a refletir sobre os processos de exclusão, de invisibilidade e de resistência, que dialogam diretamente com suas vivências, permitindo-lhes não apenas identificar-se com a narrativa, mas também reposicionar-se diante de sua própria história.

Nesse ínterim, a leitura de Quarto de despejo se articula à compreensão de Certeau (1994) acerca da leitura como prática de apropriação, onde o sujeito, ao entrar em contato com o texto, reinterpreta-o, ressignificando-o a partir de sua singularidade e inserindo-se como sujeito ativo no processo de significação. Essa perspectiva se conecta ao entendimento de Cosson (2021) sobre o letramento literário como prática emancipatória, ao sustentar que a literatura propicia a construção de sentidos, o amadurecimento estético e o fortalecimento do pensamento crítico.

Por conseguinte, a presença da obra de Carolina Maria de Jesus nas práticas pedagógicas da EJA evoca um horizonte político e formativo que recusa a marginalização intelectual dos educandos e afirma o direito ao acesso à literatura como força de transformação social. Sua escrita, que conjuga denúncia, memória e resistência, mobiliza os sujeitos a construírem uma leitura crítica da realidade, permitindo que seus anseios de justiça e dignidade se transformem em gestos concretos de intervenção no mundo. Conforme reflete Dalcastagnè (2021), ao inserir no centro do debate literário as vozes silenciadas, Carolina não apenas rompe os muros do cânone, mas instaura uma pedagogia da dignidade, que se fundamenta na legitimidade das histórias de vida enquanto matéria de conhecimento e resistência.

Dessa forma, a adoção de Quarto de despejo como eixo estruturante do letramento na EJA legitima a literatura como espaço de memória e utopia, configurando-se como campo de disputas simbólicas e políticas no qual se constrói o direito à palavra, ao sonho e ao futuro. A pedagogia que se constitui a partir dessa leitura convoca educadores e educandos a reconhecerem-se como sujeitos históricos, capazes de nomear o mundo e de reinventá-lo, inscrevendo no cotidiano da sala de aula uma prática educativa humanizadora, crítica e reparadora, em permanente diálogo com a esperança de transformação que sustenta a educação popular.

Nesse sentido, emerge como exemplar a obra de Carolina Maria de Jesus, cuja escrita literária transcende os limites da estética para se converter em testemunho social e denúncia política. Sua voz insubmissa ecoa as múltiplas formas de exclusão que atravessam os corpos negros, femininos, periféricos, e estabelece uma interlocução direta com os sujeitos da EJA. Ao integrar sua obra às práticas pedagógicas dessa modalidade, opera-se um deslocamento fundamental: da concepção de educação como assimilação técnica para uma prática de letramento crítico e de reapropriação da palavra enquanto direito e potência.

Portanto, ao mesmo tempo em que se reconhece a importância dos dispositivos legais na legitimação do direito à educação, impõe-se a necessidade de reinterpretá-los a partir da vivência concreta dos sujeitos da EJA e da escuta sensível de suas narrativas. Carolina, nesse horizonte, não é apenas uma autora, mas uma interlocutora política que convoca o educador a insurgir-se contra o silenciamento institucionalizado e a transformar a escola em espaço de reconhecimento e restituição da dignidade.

5.5 CAROLINA MARIA DE JESUS COMO HORIZONTE FORMATIVO E POLÍTICO NA EJA

A concepção de Antonio Candido (1995) sobre a literatura como direito humano está alicerçada na ideia de que todos os sujeitos devem ter garantido o acesso à imaginação simbólica. Para o autor, a literatura realiza uma função humanizadora na medida em que contribui para o equilíbrio psíquico, a ampliação da sensibilidade e a inserção no campo da experiência simbólica. Privar alguém da literatura seria, portanto, negar-lhe a possibilidade de desenvolver plenamente sua humanidade.

Essa perspectiva se torna ainda mais urgente quando se pensa no público da Educação de Jovens e Adultos, historicamente excluído das políticas educacionais e das práticas culturais legitimadas já que a maioria dos educandos da EJA carregam trajetórias marcadas por interrupções escolares, invisibilidade social e restrito acesso a bens culturais. “A literatura humaniza porque nos faz compreender melhor os outros e a nós mesmos.” (Candido, 1995, p. 180). Candido argumenta que o contato com obras literárias permite desenvolver a empatia e compreender melhor a si mesmo e aos outros, características fundamentais para a constituição de uma cidadania crítica. Ao se reconhecerem nos textos ou ao se confrontarem com outras realidades, os leitores expandem suas visões de mundo e são estimulados a refletir sobre sua posição na sociedade.

Dessa forma, a literatura atua como um espaço de construção de sentidos, de valorização da diversidade humana e de estímulo à autonomia do pensamento. Nessa realidade, a presença da literatura na sala de aula não pode restringir-se à sua função estética: ela precisa ser compreendida como um meio de reconstrução da autoestima, de valorização da identidade e de fortalecimento da cidadania.

A literatura de Carolina Maria de Jesus, nesse contexto, adquire especial relevância. Mulher negra, favelada, e com poucos anos de escolarização formal, Carolina rompeu barreiras sociais ao transformar sua vivência em literatura de denúncia e resistência. Suas obras, especialmente Quarto de despejo: diário de uma favelada, não apenas revelam as desigualdades sociais do Brasil, mas também evidenciam a potência de uma voz subalternizada que se inscreve na história por meio da palavra escrita. A leitura de seus textos, em turmas de EJA, cria pontes entre o conteúdo literário e as vivências concretas dos educandos, possibilitando o

reconhecimento de experiências semelhantes, a reflexão sobre injustiças sociais e o incentivo à expressão de suas próprias narrativas.

Mais do que trabalhar conteúdos gramaticais ou técnicos, o uso da literatura de Carolina no ambiente da EJA fortalece práticas pedagógicas libertadoras, em sintonia com os princípios freirianos de educação. Ao valorizar a palavra do outro, ao estimular a leitura crítica da realidade e ao incentivar a produção textual autoral, o educador possibilita que seus estudantes se reconheçam como sujeitos históricos e agentes de transformação. A literatura, assim, torna-se espaço de reconstrução de si e do mundo.

Dessa forma, ao articular o direito à literatura como propõe Candido com a prática pedagógica que insere Carolina Maria de Jesus no currículo da EJA, defende-se aqui uma educação comprometida com a equidade, a justiça social e o reconhecimento da diversidade. Trata-se de garantir que a palavra literária (em sua força simbólica e política) seja, de fato, um direito de todos, inclusive daqueles que por muito tempo foram mantidos à margem da cultura letrada.

Ao reconhecer a potência da literatura como instrumento de formação crítica e emancipatória, inscrever *Quarto de despejo: diário de uma favelada* no centro das práticas pedagógicas da EJA revela-se como um gesto político, estético e epistêmico de reconfiguração curricular. Carolina Maria de Jesus, em sua escrita fragmentada, visceral e insurgente, não apenas relata a experiência da fome, da exclusão e da resistência nas margens da cidade, como projeta uma pedagogia da dignidade que se funda no direito à palavra, à memória e à autoria. Seu diário torna-se, assim, um eixo estruturante de letramento, que conjuga leitura de mundo, leitura da palavra e reescrita de si, categorias essenciais para uma educação transformadora.

Nesse sentido, a obra de Carolina oferece uma tessitura singular entre literatura e realidade, tensionando os limites da escola enquanto espaço neutro e homogeneizador. Sua escrita, que brota das vivências do cotidiano precário e da desigualdade estrutural, convoca educadores e educandos a reconhecerem-se nas entrelinhas da narrativa. Conforme afirma Dalcastagnè (2021), ao trazer para o centro da literatura brasileira as vozes e corpos sistematicamente silenciados, Carolina reorienta o cânone e instaura uma pedagogia da enunciação. Nesse processo, a leitura do diário, mais do que exercício de decodificação, torna-se prática de escuta radical e partilha de existências historicamente negadas.

Ademais, a pedagogia freiriana encontra no gesto literário de Carolina uma

ressonância profunda. Ambos se alicerçam na ideia de que a linguagem é condição de mundo, e que a alfabetização não pode ser reduzida ao treinamento técnico, mas deve constituir-se como processo de conscientização e humanização. Freire (1988), ao propor a leitura crítica da realidade como caminho para a transformação social, já intuía que a escrita, quando descolonizada, permite ao sujeito subalternizado tomar posse de sua história e nomear o mundo com suas próprias palavras. Assim, ao propor a leitura de Quarto de despejo no contexto da EJA, atualiza-se o imperativo freiriano da pedagogia do oprimido, convocando o educador a mediar experiências de letramento que mobilizem afetos, identidades e insurgências.

Sob tal perspectiva, o uso da obra na sala de aula da EJA não se restringe a uma leitura literária tradicional, voltada à análise estilística ou à compreensão de enredo. Trata-se de inserir o texto em uma pedagogia do sensível, que reconheça a literatura como matriz formativa capaz de promover deslocamentos subjetivos e ampliar os horizontes de mundo dos sujeitos envolvidos. Cosson (2021), ao defender o letramento literário como prática emancipatória, destaca que a literatura, ao articular linguagem, experiência e sensibilidade, configura-se como espaço privilegiado para a construção de sentidos, elaboração de afetos e reelaboração da memória coletiva.

Em se tratando da EJA, esse gesto adquire contornos ainda mais significativos, uma vez que os sujeitos dessa modalidade carregam consigo histórias de interrupção, silenciamento e marginalização escolar. A leitura de Quarto de despejo encontra, nesse terreno fértil de vivências, a possibilidade de construir pontes entre o vivido e o simbolizado, entre a exclusão narrada por Carolina e os processos de exclusão experimentados pelos próprios educandos. Assim, o texto não é mero objeto de estudo, mas sim espelho e janela, conforme propõe Chambers (2007), pois ao mesmo tempo em que reflete trajetórias de vida, também abre possibilidades de sonhar futuros outros.

É importante salientar, ainda, que a incorporação da obra de Carolina ao currículo da EJA implica uma crítica direta à lógica tecnicista que, em nome da eficácia e da produtividade, tende a esvaziar a escola de suas funções humanizadoras. Ao reafirmar o lugar da literatura como direito, e não como privilégio, inscreve-se a prática de leitura como um ato político de reparação histórica. Nesse ponto, dialoga-se com Certeau (1994), que reconhece na leitura uma forma de apropriação e resistência, pois ao ler, o sujeito reinventa o texto, reinterpreta o

mundo e ressignifica sua própria trajetória.

Concomitantemente, ao mobilizar Quarto de despejo como eixo pedagógico, estabelece-se uma crítica contundente à ideia de que os sujeitos da EJA não estariam preparados para textos complexos ou literariamente densos. Trata-se de romper com o estigma da pedagogia da falta, conforme denuncia Arroyo (2005), que insiste em reduzir a EJA a uma educação “simplificada”, desprovida de densidade intelectual e estética. A leitura da obra de Carolina, portanto, afirma que a educação popular pode e deve dialogar com os grandes nomes e temas da literatura e da vida, resgatando o direito à complexidade dos saberes e à profundidade da reflexão.

Portanto, negar o acesso à literatura é, em última instância, comprometer a humanidade dos indivíduos. Ao associar essa ideia à prática pedagógica que inclui autores como Carolina Maria de Jesus, percebe-se o potencial transformador de uma educação comprometida com a justiça social. A leitura, nesse caso, ultrapassa os limites do texto: ela se converte em ação, em tomada de consciência e em possibilidade de reescrita da própria história

Assim, Carolina Maria de Jesus, com sua pena forjada na dor, na esperança e na lucidez, transforma-se em horizonte formativo e político para a EJA. Sua escrita, ao mesmo tempo denúncia e invenção, permite que os sujeitos historicamente excluídos da escola acessem não somente o código alfabético, mas também o direito à narrativa, à autoria e à utopia. Em cada página de seu diário, renova-se a possibilidade de uma educação que não se resigna ao presente, mas que, alimentada pela memória e pelo sonho, ousa reescrever o futuro.

6 SEÇÃO 4 – METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta seção, dedico-me a descrever a lógica e os passos da investigação realizada, entendendo ser o método que melhor atendeu aos objetivos propostos pela pesquisa. Apresento a abordagem investigativa que permeia todo o olhar analítico desse percurso, bem como as técnicas de coleta de dados adotadas. Indico também os direcionamentos dados às análises das informações adquiridas ao longo do trabalho realizado, buscando atingir melhor os objetivos específicos iniciais do trabalho.

6.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

A presente investigação ancora-se no campo da abordagem qualitativa, cujos fundamentos epistemológicos privilegiam a compreensão profunda dos fenômenos sociais e culturais, em detrimento de generalizações estatísticas ou mensurações estritamente objetivas. A escolha por tal orientação metodológica justifica-se pela natureza do objeto de estudo, o letramento na Educação de Jovens e Adultos, com ênfase na presença da literatura de autoria negra, o qual demanda um olhar interpretativo, sensível às múltiplas vozes, discursos e práticas que permeiam esse campo educativo.

Conforme esclarece Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa concebe o mundo como um campo de significados, onde os sujeitos constroem, negociam e ressignificam suas experiências. Nesse sentido, torna-se imprescindível mobilizar uma metodologia que possibilite acessar as camadas simbólicas e históricas inscritas nas produções discursivas da EJA, bem como nos documentos oficiais e nos estudos acadêmicos mapeados nesta dissertação. A investigação qualitativa não se limita à coleta de informações, mas implica uma atitude hermenêutica diante do real, tal como propõe Ricoeur (1990), cuja perspectiva da interpretação visa desvelar os sentidos implícitos e os horizontes de compreensão que estruturam os textos e contextos analisados.

Por conseguinte, a abordagem adotada não opera a partir de premissas universalistas ou neutralizantes, mas reconhece que todo saber é situado, histórico e politicamente atravessado. Essa concepção dialoga com a crítica epistemológica formulada por Harding (1987), ao reivindicar uma ciência

comprometida com a experiência concreta dos sujeitos subalternizados, o que se coaduna com o horizonte ético-político desta pesquisa. Com efeito, o estudo pauta-se por uma epistemologia que reconhece a centralidade da escuta dos saberes historicamente silenciados, como os que emergem da EJA, território de múltiplas enunciações e de permanente disputa de sentidos.

Ademais, a escolha pela abordagem qualitativa coaduna-se com o campo das Ciências Humanas, no qual o pesquisador atua simultaneamente como sujeito e mediador da análise, reconhecendo a implicação de sua historicidade na leitura dos fenômenos estudados. Como destaca Minayo (2010), o rigor na pesquisa qualitativa não se dá pela reprodução de modelos técnicos, mas pela coerência interna entre os objetivos, os procedimentos e os referenciais teóricos que sustentam a investigação. Por isso, este trabalho adota uma postura metodológica que valoriza a complexidade, a ambivalência e os sentidos plurais que atravessam os processos educativos.

6.2 REVISÃO DE LITERATURA (PESQUISA BIBLIOGRÁFICA)

A revisão de literatura, etapa inaugural desta investigação, constitui-se como eixo fundamental para a delimitação do campo teórico e para a tessitura crítica do objeto de estudo. Mais do que um levantamento bibliográfico, esse processo configura-se como um exercício metodológico rigoroso de leitura, seleção, análise e interpretação de produções acadêmicas, cuja finalidade é construir um panorama das contribuições acumuladas em torno da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e principalmente em Irará, focalizando especialmente os debates em torno do letramento, da racialização dos sujeitos e das múltiplas formas de exclusão e permanência escolar.

Segundo Gil (2008), a revisão de literatura permite não somente o reconhecimento das abordagens predominantes sobre um determinado tema, como também contribui para a identificação das categorias analíticas que sustentam as investigações precedentes. Complementando essa perspectiva, Lima e Miotto (2007) salientam que a revisão de literatura não se limita à reprodução do que já foi escrito, mas implica uma leitura crítica e sistemática, que desvela regularidades, contradições e ausências nos discursos produzidos pela comunidade científica. Assim, este trabalho compreende a revisão de literatura como espaço de

interlocução epistemológica e crítica, no qual o pesquisador se posiciona diante do conhecimento produzido, enunciando sua própria leitura do campo.

Com base nessa concepção, a revisão empreendida nesta dissertação está sendo conduzida a partir de uma metodologia de caráter qualitativo e interpretativo, tomando como fonte privilegiada os repositórios digitais de universidades públicas brasileiras, tais como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), os acervos institucionais da Universidade Federal da Bahia (UFBA), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), além de bases de dados de ampla circulação científica como SciELO, Google Scholar e CAPES Periódicos. Por meio dessas plataformas, foram localizadas dissertações, teses, artigos científicos e capítulos de livros publicados preferencialmente entre os anos 2000 e 2024, período no qual se intensificaram os debates sobre políticas públicas educacionais, justiça racial e pedagogias críticas na EJA.

O levantamento bibliográfico seguiu um roteiro de palavras-chave articuladas, entre as quais se destacam: “Educação de Jovens e Adultos”, “letramento”, “literatura negra”, “escrevivência”, “raça e educação”, “inclusão escolar” e “currículo crítico”. Os resultados foram inicialmente agrupados em uma planilha de análise, que permitiu a categorização temática e o cruzamento dos referenciais teóricos utilizados pelas diferentes produções. A análise buscou delinear os principais tensionamentos teóricos e os movimentos críticos emergentes, destacando as contribuições que tratam da literatura como ferramenta de letramento emancipatório e da escola como território de disputas simbólicas e políticas.

6.3 PESQUISA DOCUMENTAL

A investigação documental que compõe esta pesquisa insere-se como estratégia metodológica complementar à revisão de literatura. De acordo com Cellard (2008), a análise documental permite o acesso a representações simbólicas que expressam as relações de poder, as concepções educativas dominantes e os processos históricos de conformação das práticas pedagógicas.

Partindo dessa premissa epistemológica, a pesquisa documental empreendida neste trabalho dirigiu-se, em primeiro lugar, à análise dos marcos normativos que organizam a EJA em nível nacional. Foram examinados textos legislativos, diretrizes

e planos elaborados por instâncias federais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA BNCC, bem como os documentos orientadores produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), tais como o Referencial Curricular Nacional da EJA, os pareceres do Conselho Nacional de Educação e os relatórios dos Fóruns Nacionais da EJA.

No plano municipal, a análise se concentrou nas normativas e documentos curriculares do município de Irará-BA, lócus empírico da reflexão desta pesquisa. Foram investigadas, entre outras fontes, a proposta curricular da rede municipal, as resoluções da Secretaria Municipal de Educação, os planejamentos institucionais da EJA e os registros produzidos no âmbito da atualização da proposta pedagógica da modalidade, realizada nos últimos anos. Ao cotejar essas fontes locais com as orientações nacionais, buscou-se apreender de que forma os princípios da EJA, como a valorização dos saberes populares, a adequação à temporalidade dos sujeitos e o respeito às especificidades culturais e sociais dos educandos são, efetivamente, reconhecidos, tensionados ou invisibilizados nas instâncias decisórias do poder público municipal.

6.4 CATEGORIAS DE ANÁLISES

A organização da análise desenvolvida estruturou-se a partir de três categorias centrais: Letramento, Documentos e Carolina. Essas categorias não foram compreendidas de forma isolada, mas articuladas aos eixos temáticos que orientam o currículo da Educação de Jovens e Adultos no município de Irará — Trabalho e Vida, Saúde e Cuidado, Meio Ambiente e Território e Identidades e Diversidades. Foi a partir desse cruzamento que se tornou-se possível compreender como as práticas de leitura e escrita se materializam no cotidiano da EJA, como os documentos do mundo vivido entram na sala de aula e como a escrita autobiográfica de Carolina opera como mediação pedagógica, política e formativa.

Ao centrar a análise nessas categorias, buscou-se evidenciar o letramento como prática social situada, atravessada pelas condições concretas de vida dos sujeitos da EJA; os documentos como textos que organizam direitos, acessos e pertencimentos; e Carolina Maria de Jesus como voz que tensiona o currículo, reinscreve a experiência da desigualdade no campo da palavra e afirma a escrita

como gesto de existência e resistência. A obra “Quarto de Despejo” passa, assim, a ser lida não apenas como literatura, mas como fonte de diálogo com os temas contemporâneos que atravessam a EJA, iluminando questões de trabalho, fome, cuidado, território, identidade, racismo e exclusão.

7 SEÇÃO V – ANÁLISE DE DADOS

7.1 “EU NA EJA, A EJA EM MIM”: ENTRE A ESCRITA DE CAROLINA E AS ESCRITAS DE VIDA

Peço licença à academia para escrever esta seção em primeira pessoa. Faço-o como escolha epistemológica coerente com o percurso desta pesquisa e com o lugar de onde falo. Ao analisar a Educação de Jovens e Adultos, não parto de um ponto exterior ou neutro, mas de um lugar implicado, atravessado pela experiência de ter sido professora e coordenadora pedagógica da EJA no município de Ipirá (BA). É desse entrelugar, entre a prática vivida, os documentos analisados e os referenciais teóricos mobilizados, que esta análise se constrói.

Seguindo o entendimento metodológico que orienta esta investigação, a análise desenvolvida neste capítulo não retoma as categorias já amplamente discutidas na revisão de literatura, sistematizadas no primeiro quadro de categorização a seguir. Essas categorias cumpriram, naquele momento, a função de fundamentar teoricamente o objeto de estudo e situar a EJA como campo de direito, de letramento crítico e de resistência. Nesta seção, portanto, a análise de dados passa a ser organizada exclusivamente a partir do segundo quadro de categorização, que emerge do diálogo direto entre a proposta pedagógica da EJA, a prática educativa desenvolvida e a obra Quarto de despejo: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus.

A escrita em primeira pessoa, neste capítulo, não se configura como relato intimista, mas como estratégia analítica que reconhece a imbricação entre pesquisadora e objeto. As narrativas da minha trajetória aparecem como parte constitutiva da interpretação dos dados, na medida em que revelam como essas categorias se concretizam na prática pedagógica e produzem sentidos no chão da escola. Ao longo da análise, estabeleço uma conversação permanente entre os referenciais teóricos discutidos na revisão de literatura, os documentos examinados e as experiências vividas no desenvolvimento do projeto pedagógico com Quarto de despejo.

Dessa forma, esta seção configura-se como espaço de travessia entre a escrita de Carolina e as escritas de vida produzidas na Educação de Jovens e Adultos. É nesse movimento que a análise se desenvolve, buscando

compreender como o letramento, quando articulado à experiência, à memória e à escuta sensível, pode transformar a escola em território de reconhecimento, autoria e dignidade, reafirmando a EJA não como lugar de falta, mas como espaço de potência e reexistência.

7.2 CATEGORIZANDO OS DADOS

A análise dos dados delineados nesta pesquisa sustenta-se em uma perspectiva qualitativa e dialógica, cujos fundamentos ancoram-se nos aportes da análise de conteúdo (Bardin, 2016) e da análise crítica do discurso em sua tessitura sócio histórica (Orlandi, 2001; Fairclough, 2001). Nessa direção, reconhece-se os textos investigados, de natureza normativa, curricular ou acadêmica, enquanto práticas discursivas socialmente situadas, atravessadas por relações de poder, ideologias e historicidades. Conforme assevera Fairclough (2001), a leitura crítica transcende a linearidade das palavras impressas, exigindo uma escuta atenta às tensões, contradições e silenciamentos que se insinuam nos interstícios das narrativas e documentos analisados.

Para tal, os dados foram sistematizados em categorias analíticas elaboradas a partir dos objetivos do estudo e, simultaneamente, em diálogo com os materiais examinados, em um movimento interpretativo flexível e iterativo. Como preconiza Bardin (2016), o processo de categorização, codificação e interpretação revela-se como dispositivo que potencializa inferências válidas a partir de um corpus documental, não de forma estanque ou puramente temática, mas a partir de uma leitura crítica das intencionalidades e regimes de visibilidade inscritos nos discursos investigados.

Seguem, portanto, os quadros 1 e 2 que sintetizam as categorias analíticas mobilizadas:

Quadro 1 - Categorização dos dados

Categoria	Descrição
Direito à Educação	Análise das normativas e documentos sobre a EJA como direito humano.
Letramento Crítico e Emancipação	Identificação das práticas e discursos que articulam letramento e cidadania.
Pedagogia da Resistência	Leitura dos discursos de denúncia, memória e luta presentes na EJA.

Quadro 2 - Categorização de dados – Proposta Pedagógica da EJA em Irará

Categoria	Descrição	“Trabalho e Vida”	“Saúde e Cuidado”	“Meio Ambiente”	“Identidades e Diversidades”
Letramento	Práticas sociais de leitura e escrita que se articulam à realidade concreta dos sujeitos da EJA.	Leitura de textos que problematizam relações de trabalho, economia doméstica e sobrevivência.	Produção de relatos sobre cuidados com o corpo, alimentação, doenças e prevenção.	Escrita de textos sobre o bairro, moradia, saneamento.	Atividades que valorizam a linguagem da comunidade, saberes culturais, gênero, etnia e trajetórias de vida.
Documentos	Textos institucionais, pessoais ou oficiais utilizados em práticas pedagógicas contextualizadas.	Leitura e preenchimento de carteiras de trabalho, contratos, recibos.	Cartões de vacinação, fichas médicas, receitas, orientações de saúde pública.	Contas de água/luz, comprovantes de residência, mapas e registros do espaço vivido.	Certidões de nascimento, documentos de identidade, formulários que envolvem marcadores sociais da diferença.
Carolina	Escrita autobiográfica que expressa experiências de desigualdade, exclusão e resistência; fonte de diálogo com os temas contemporâneos.	Descrição das jornadas de trabalho, coleta de papel, luta por sobrevivência no diário.	Passagens que revelam doenças, fome, autocuidado e sofrimento físico e psicológico.	Registros da favela, das condições ambientais e da relação com o espaço urbano e suas precariedades.	Narrativa de uma mulher negra, periférica, que denuncia racismo, machismo.

Nesse sentido, tais categorias permitiram analisar as dimensões simbólicas, políticas e pedagógicas que estruturam a Educação de Jovens e Adultos no município de Iará, viabilizando a interpretação crítica das fontes em sua complexidade. Desse modo, a análise orientou-se pela busca dos sentidos, das rupturas e das insurgências que habitam os discursos, destacando a EJA como campo de disputa por dignidade, memória e direitos, em consonância com os propósitos formativos desta pesquisa.

7.3 LETRAMENTO: LER E ESCREVER A VIDA NOS TERRITÓRIOS DA EJA

Ao analisar o letramento no contexto da Educação de Jovens e Adultos de Iará, parti do entendimento de que ler e escrever ultrapassam, de modo decisivo, o domínio técnico do sistema alfabético. O letramento que se constrói na EJA nasce das condições concretas de vida dos sujeitos, de seus territórios, de seus modos de trabalhar, cuidar, resistir e existir. Trata-se de um letramento situado, socialmente marcado e atravessado por relações de poder, conforme assinala Street (1984), ao afirmar que toda prática letrada é ideológica, histórica e culturalmente produzida. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita deixam de ser vistas como habilidades neutras e passam a ser compreendidas como práticas sociais que expressam disputas, pertencimentos e formas de estar no mundo.

A proposta pedagógica da EJA do município, organizada a partir dos eixos Trabalho e Vida, Saúde e Cuidado, Meio Ambiente e Território e Identidades e Diversidades, favorece a emergência desse letramento como prática social viva, enraizada no cotidiano dos educandos. Nas salas de aula, a leitura de textos que problematizam as relações de trabalho, a economia doméstica e as estratégias de sobrevivência dialoga diretamente com as trajetórias de jovens, adultos e idosos que constroem suas vidas entre o trabalho informal, o cuidado com a família e a luta diária pela subsistência. Nesses momentos, a palavra escrita desloca-se do lugar da abstração escolar e passa a funcionar como espelho do vivido, permitindo que o texto convoque a experiência e seja por ela atravessado.

Esse movimento pode ser observado nas apresentações pedagógicas realizadas pelas turmas da EJA, nas quais a obra Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus, foi apropriada como linguagem de expressão e de reconhecimento.

Os materiais produzidos, como crachás, cenários e elementos visuais, tornaram-se extensões do processo de letramento, pois materializaram a leitura e a escrita em práticas culturais e simbólicas compartilhadas.

Figura 3 - Crachá pedagógico da apresentação do projeto Carolina Maria de Jesus na Escola Municipal Maria de Lourdes Campos Portela



Fonte: Acervo da Coordenação da EJA de Iará (2023).

A produção de relatos sobre cuidados com o corpo, alimentação, doenças e prevenção evidencia que o letramento também se constrói no campo da saúde e do cuidado. Ao escrever sobre si, sobre o que sentem e sobre como cuidam de seus corpos, os educandos articulam saberes populares e conhecimentos científicos, reconhecendo-se como sujeitos de saber. Como afirma Freire (1996), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e é nesse movimento que as experiências passam a ser reconhecidas como legítimas, podendo ser transformadas em texto, reflexão e conhecimento. A escrita assume, assim, uma função formativa e política, pois valida saberes historicamente desconsiderados pelos currículos tradicionais e reafirma o direito de os sujeitos narrarem a própria vida.

Nos eixos relacionados ao Meio Ambiente, ao Território e às Identidades, a escrita sobre o bairro, a moradia, o saneamento e as condições ambientais amplia a

compreensão dos sujeitos acerca do espaço vivido, permitindo que reconheçam as desigualdades socioambientais que os atravessam. Ao escrever sobre onde vivem, os educandos escrevem sobre quem são, inscrevendo suas histórias no território e revelando a estreita relação entre espaço, identidade e existência. O letramento, nessa perspectiva, articula-se à construção identitária, valorizando a linguagem da comunidade, os saberes culturais, as trajetórias de vida e as experiências de gênero e etnia (Soares, 1998; Kleiman, 2005).

Essas dimensões tornam-se visíveis nas ambientações construídas pelas escolas, que transformaram os espaços escolares em cenários de leitura, memória e pertencimento. O território da escola, nesse processo, deixa de ser apenas espaço físico e passa a ser lugar simbólico de produção de sentidos e de afirmação da EJA como direito.

Figura 4 - Cenário de apresentação pedagógica do projeto Carolina Maria de Jesus na Escola Municipal Irarazinho



Fonte: Acervo da Coordenação da EJA de Irará (2023).

Dessa forma, o letramento na EJA revela-se como prática de emancipação, pois possibilita aos sujeitos nomear o mundo, compreender suas contradições e reposicionar-se diante dele. Ler e escrever tornam-se atos de reconhecimento e de autoria, rompendo com a lógica histórica que relegou jovens, adultos e idosos ao

silêncio e à invisibilidade. Na EJA, a palavra não é apenas aprendida; ela é retomada como direito, como gesto de pertencimento e como possibilidade concreta de reescrita da própria vida, inscrita nos corpos, nos territórios e nas histórias de quem aprende.

7.4 DOCUMENTOS: ESCRITA, CIDADANIA E RECONHECIMENTO DE DIREITOS

Ao analisar a categoria Documentos, compreendi que a leitura e a escrita, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, se materializaram como práticas profundamente vinculadas ao exercício da cidadania e ao reconhecimento de direitos historicamente negados aos sujeitos dessa modalidade. Na EJA, os documentos não aparecem como papéis neutros ou meramente burocráticos, mas como textos socialmente produzidos, atravessados por relações de poder, que organizam a vida coletiva, regulam o acesso às políticas públicas e definem quem pode ou não existir plenamente no espaço institucional. Carteiras de trabalho, contratos, recibos, cartões de vacinação, fichas médicas, contas de água e luz, certidões e formulários diversos passam a ocupar o centro das práticas pedagógicas como objetos de leitura crítica e de interpretação do mundo social.

Essa compreensão dialoga diretamente com a perspectiva dos letramentos sociais defendida por Street (1984; 2014), para quem a leitura e a escrita são práticas situadas, inseparáveis dos contextos culturais, políticos e ideológicos em que se realizam. Ao trabalhar documentos na EJA, reconheço que a proposta vai além do ensino da decodificação de informações, buscando possibilitar aos educandos a compreensão dos mecanismos institucionais que historicamente os excluíram. Ler documentos é, nesse sentido, aprender a transitar por espaços de poder, a nomear direitos e a reconhecer-se como sujeito de cidadania.

Ao trazer esses textos para o cotidiano da sala de aula, percebo que a EJA reafirma sua função social e política, aproximando o processo educativo das demandas reais dos educandos. Ler uma carteira de trabalho, compreender um contrato, interpretar uma conta ou preencher um formulário envolve autonomia, segurança e possibilidade de reivindicação. Como afirma Arroyo (2007), os sujeitos da EJA carregam trajetórias marcadas pela negação sistemática de direitos, pelo trabalho precarizado e pela exclusão dos espaços formais de decisão. Nessa direção, a escola assume um papel fundamental ao mediar o encontro entre o

sujeito e a linguagem institucional que governa a vida social, contribuindo para a superação de desigualdades historicamente produzidas.

No eixo Trabalho e Vida, a leitura e o preenchimento de documentos trabalhistas possibilitam reflexões sobre vínculos formais e informais, direitos trabalhistas, economia doméstica e sobrevivência. As narrativas dos educandos revelam experiências recorrentes de exploração, ausência de contratos e desconhecimento de garantias legais, evidenciando como a exclusão do letramento documental aprofunda vulnerabilidades sociais. Ao trabalhar esses textos em sala de aula, a EJA contribui para que os sujeitos se apropriem da linguagem que regula o mundo do trabalho, fortalecendo sua capacidade de negociação, defesa e posicionamento crítico diante das relações laborais. Esse movimento se aproxima do que Freire (1996) compreende como educação comprometida com a leitura crítica da realidade e com a formação de sujeitos capazes de intervir no mundo.

No eixo Saúde e Cuidado, o contato com cartões de vacinação, receitas médicas, fichas clínicas e orientações de saúde pública evidencia o quanto a leitura pode ser decisiva para a preservação da vida. Muitos educandos relatam dificuldades históricas para compreender esses documentos, o que os expôs, ao longo do tempo, a situações de risco, desinformação e negligência institucional. Ao mediar a leitura desses textos, a EJA atua como ponte entre o sujeito e o Estado, ampliando o acesso à informação e favorecendo práticas de autocuidado e cuidado coletivo. Nessa perspectiva, a leitura se configura como prática de proteção e de dignidade, articulando-se ao direito à vida e à saúde.

No eixo Meio Ambiente e Território, a análise de contas de água e luz, comprovantes de residência, mapas e registros do espaço vivido possibilita reflexões sobre o lugar que os educandos ocupam na cidade e sobre o acesso desigual aos serviços públicos. Esses documentos funcionam como disparadores de discussões acerca do direito à moradia, ao saneamento básico e à cidade, permitindo a leitura crítica das políticas públicas e das assimetrias socioespaciais. Conforme argumenta Rojo (2009), o letramento crítico se constrói quando os textos são analisados em relação às práticas sociais e às relações de poder que os produzem, deslocando a leitura do plano funcional para o plano político.

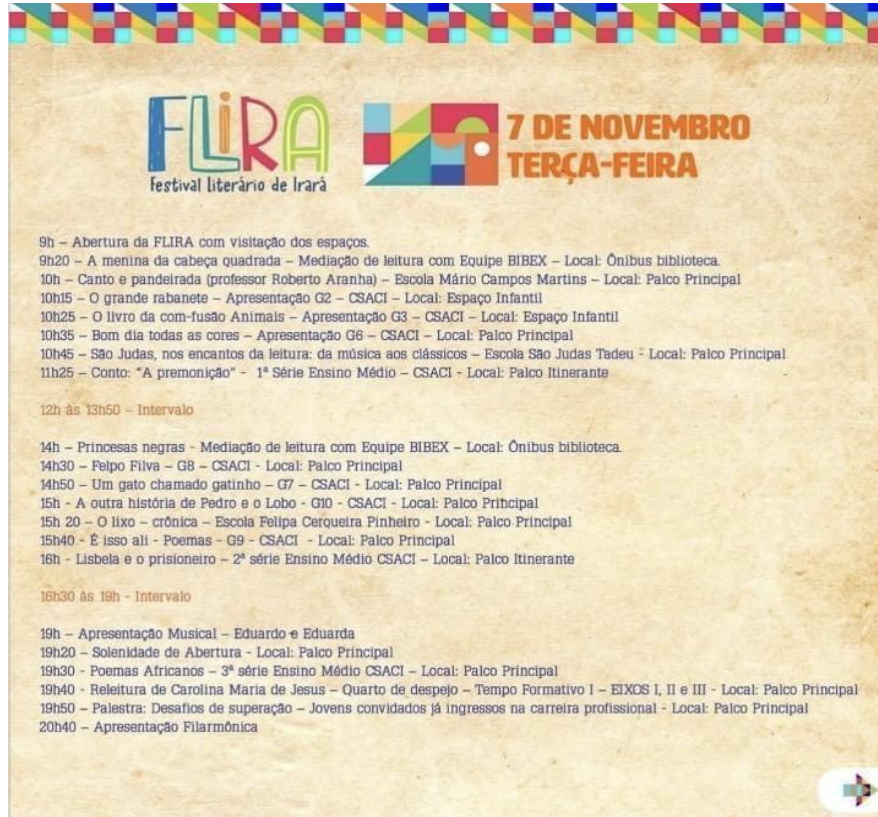
No eixo Identidades e Diversidades, documentos como certidões de nascimento, registros civis e documentos de identidade ganham centralidade ao evidenciar como o reconhecimento institucional está diretamente ligado à existência

social dos sujeitos. As histórias de ausência documental, erros de registro e dificuldades de acesso a serviços públicos revelam marcas profundas da exclusão social, racial e de classe. Trabalhar esses documentos em sala de aula possibilita reflexões sobre pertencimento, identidade, raça, gênero e desigualdade, reafirmando o direito de cada sujeito de ser reconhecido pelo Estado e pela sociedade. Esse processo dialoga com Soares (1998) e Kleiman (2005), ao compreender o letramento como prática que amplia as possibilidades de participação social e de inserção cidadã.

Esse movimento de letramento documental ultrapassou os limites da sala de aula e ganhou visibilidade pública quando as produções da EJA passaram a ocupar espaços culturais do município. A participação das turmas no Festival Literário de Ipirá (FLIRA) constituiu um marco simbólico desse percurso. Ali, os estudantes da EJA apresentaram suas leituras, escritas e produções autorais, reafirmando que a EJA é espaço legítimo de produção cultural, literária e cidadã. O festival tornou-se uma extensão do trabalho pedagógico, onde a escrita deixou de circular apenas nos cadernos escolares e passou a ocupar o território da cidade, dialogando com a concepção de Candido (1995) de que o acesso à cultura escrita e à literatura constitui um direito humano fundamental.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido na EJA de Ipirá com as turmas do Tempo Formativo I demonstrou a aplicabilidade da literatura de Coralina Maria de Jesus enquanto um instrumento pedagógico capaz de contribuir com o processo de alfabetização e letramento, articulado as vivências dos trabalhadores estudantes, tendo em vista, sobretudo, a potencialização do entendimento crítico da realidade. Seguem abaixo imagens que dão corpo e legitimidade ao trabalho desenvolvido:

Figura 5 - Programação do Festival Literário de Irará (FLIRA) com participação das turmas da EJA



Fonte: Instagram do CSACI (2023)

Figura 6 - Cenário da apresentação pedagógica da obra Quarto de despejo, realizada por estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Festival Literário de Irará (FLIRA)



Fonte: Acervo da Coordenação da EJA de Irará (2023).

Nesse contexto, os documentos, textos escritos, roteiros, cartões de apresentação, materiais gráficos e registros do evento, assumiram uma nova dimensão: tornaram-se evidências concretas de que os sujeitos da EJA produzem cultura, conhecimento e linguagem com potência estética, política e social. A presença da EJA no FLIRA simboliza a passagem do espaço escolar para o espaço público, do silêncio para a voz, da invisibilidade para o reconhecimento.

Dessa forma, a leitura e a escrita de documentos na EJA configuram-se como práticas de reconhecimento e emancipação. Reconhecimento porque esses textos organizam a vida social e definem o acesso a direitos; emancipação porque permitem aos sujeitos compreendê-los, questioná-los e utilizá-los de forma consciente. Na EJA, aprender a ler documentos é aprender a existir com mais dignidade, segurança e voz, ocupando os espaços que historicamente lhes foram negados — inclusive os espaços da cultura, da palavra pública e da cidade.

7.5 CAROLINA: ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA, RESISTÊNCIA E PEDAGOGIA DA VIDA

A categoria Carolina ocupa um lugar central e singular nesta análise, pois sua escrita autobiográfica, materializada em Quarto de despejo, constitui-se como narrativa de vida, denúncia social e gesto pedagógico. Ao analisar essa obra no contexto da Educação de Jovens e Adultos, compreendo que Carolina Maria de Jesus produz um texto que ultrapassa os limites da literatura enquanto objeto estético e se afirma como prática social de letramento, como produção de conhecimento situada e como pedagogia da existência. Sua escrita expressa experiências de desigualdade, exclusão e resistência que dialogam profundamente com as vivências dos educandos da EJA, especialmente no que se refere ao trabalho, à fome, ao cuidado, ao território e às identidades.

Ao narrar suas jornadas de trabalho, a coleta de papel e a luta cotidiana pela sobrevivência, Carolina constrói um testemunho que revela as engrenagens da precarização da vida nas margens do sistema. Essas passagens ecoam de forma contundente nas histórias dos educandos da EJA, muitos deles trabalhadores informais, mulheres chefes de família, sujeitos atravessados por trajetórias de exploração, invisibilidade e instabilidade econômica. Ao ler Carolina com esses educandos, percebi que sua escrita criou um campo de identificação e

reconhecimento, no qual a literatura se aproximou da experiência social concreta e possibilitou a problematização crítica das relações de trabalho e das desigualdades estruturais. Nesse sentido, como afirma Candido (1995), a literatura humaniza porque permite ao leitor reconhecer no outro a sua própria condição humana, suas dores, contradições e dignidade.

Nos registros em que Carolina escreve sobre a fome, as doenças, o sofrimento físico e psicológico, sua narrativa expõe de maneira crua os efeitos da exclusão social. A fome, em sua escrita, não aparece como metáfora abstrata, mas como experiência cotidiana que atravessa o corpo, a mente e a subjetividade. Ao analisar esses trechos, compreendo que a escrita de Carolina opera como forma de resistência simbólica: ao narrar a dor, ela se recusa ao silêncio; ao escrever, afirma sua existência. Essa dimensão dialoga diretamente com a concepção freiriana de educação como prática de liberdade, na qual a palavra se constitui como instrumento de conscientização e de enfrentamento das condições opressoras (Freire, 1996). A escrita, nesse horizonte, assume um caráter político, ético e formativo.

Os registros de Carolina sobre a favela, as condições ambientais e sua relação com o espaço urbano permitem uma leitura crítica do território como expressão das desigualdades sociais. A favela surge em seu diário como lugar de precariedade, mas igualmente como espaço de vida, de relações e de resistência. Ao trabalhar esses trechos com os educandos da EJA, observei que se estabelece um movimento de reflexão sobre os próprios territórios vividos, sobre o direito à cidade, sobre as ausências do Estado e sobre as marcas da exclusão socioambiental. A escrita de Carolina, nesse sentido, funciona como dispositivo de leitura do espaço e da realidade, favorecendo a construção de uma consciência crítica acerca das condições de moradia, saneamento e pertencimento urbano.

A narrativa de Carolina enquanto mulher negra e periférica que denuncia o racismo, o machismo e a exclusão inscrevem-se, ainda, como potente referência para as discussões sobre identidade e diversidade na EJA. Sua escrita afirma a identidade negra e feminina como lugar legítimo de saber, autoria e produção intelectual, rompendo com os silenciamentos historicamente impostos a esses corpos. Ao analisar sua obra, reconheço que Carolina ocupa um espaço de contranarrativas, no qual a mulher negra deixa de ser objeto de discurso para se tornar sujeito da enunciação. Esse gesto pedagógico dialoga com as perspectivas

críticas que defendem a valorização das vozes subalternizadas e a construção de currículos comprometidos com a justiça social e o enfrentamento das desigualdades raciais.

Ao inserir Carolina Maria de Jesus no currículo da EJA, assumo uma escolha pedagógica, política e epistemológica. Sua obra convoca uma pedagogia da vida, da resistência e da escrevivência, na qual a experiência vivida se transforma em fonte de conhecimento e em matéria de reflexão crítica. Carolina escreve a partir da vida e para a vida; sua escrita ensina que a palavra pode ser abrigo, denúncia e possibilidade de reinvenção. No contexto da EJA, essa escrita cria pontes entre a literatura e o cotidiano dos educandos, permitindo que eles se reconheçam como sujeitos históricos, produtores de sentido e autores de suas próprias narrativas.

Nesse percurso, compreendo que Carolina não ocupa o lugar de simples objeto de estudo. Ela se constitui como presença pedagógica, como interlocutora ética e como referência formativa. Sua escrita atravessa as salas da EJA de Ipiranga e ensina que escrever é um ato de existência, de resistência e de reivindicação de humanidade. Ao ler Carolina, os educandos aprendem que suas vidas importam, que suas histórias merecem ser narradas e que a palavra pode ser instrumento de luta e de dignidade. Assim, a categoria Carolina revela-se como eixo articulador de uma pedagogia que reconhece o direito à palavra, à memória e à autoria como fundamentos de uma educação verdadeiramente emancipadora.

7.6 A LITERATURA DE CAROLINA MARIA DE JESUS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Ao compreender a literatura de Carolina Maria de Jesus como instrumento pedagógico na Educação de Jovens e Adultos, parto da convicção de que sua escrita instaura, na sala de aula, um deslocamento profundo das práticas tradicionais de alfabetização. Carolina não entra no currículo como conteúdo ilustrativo ou leitura acessória; sua obra atravessa a prática pedagógica e a reorganiza, convocando a escola a reconhecer a palavra como experiência de vida, denúncia social e gesto de humanidade. Nesse sentido, sua literatura tensiona a cultura escolar historicamente marcada por práticas mecânicas e descoladas da realidade dos sujeitos da EJA (Trentin, 2022).

A escrita de Quarto de despejo rompe com a lógica escolar que reduz a

leitura à decodificação e a escrita à cópia. Carolina escreve para existir, para resistir, para narrar a fome, o trabalho exaustivo, o racismo e a desigualdade que estruturam sua experiência como mulher negra e periférica. Ao trazer essa obra para a EJA, insiro no centro do processo educativo uma linguagem que nasce do cotidiano, da urgência e da memória. Essa escolha pedagógica dialoga com Freire (1987), quando afirma que a leitura da palavra se enraíza na leitura do mundo, e com Soares (2004), ao defender a indissociabilidade entre alfabetização e letramento em práticas sociais significativas.

Na experiência desenvolvida em Irará, percebi que a literatura de Carolina atua como mediadora entre os saberes escolares e os saberes da vida. Os educandos reconhecem, em sua escrita, trajetórias que se aproximam das suas próprias: o trabalho informal, a instabilidade, a luta diária pela sobrevivência, o cuidado com os filhos, a relação desigual com a cidade e com o Estado. Esse reconhecimento produz efeitos pedagógicos potentes, pois transforma a leitura em espelho e a escrita em possibilidade de autoria. Como destaca Branco (2023), Carolina opera como instrumento de alfabetização crítica e reflexiva, justamente por permitir que os sujeitos da EJA se vejam implicados nos textos e convocados ao diálogo.

Essa implicação rompe com práticas pedagógicas infantilizantes ainda recorrentes na EJA, amplamente discutidas por Trentin (2022), ao revelar como a cultura escolar tende a homogeneizar sujeitos e a esvaziar o sentido social da aprendizagem. A literatura de Carolina, ao contrário, exige uma prática pedagógica que escute, que dialogue, que problematize. Ela solicita perguntas, provoca silêncios, convoca a oralidade e legitima a experiência como fonte de conhecimento. Nesse movimento, a sala de aula deixa de ser espaço de repetição e se converte em território de produção de sentidos.

Do ponto de vista pedagógico, trabalhar Carolina Maria de Jesus implica compreender a alfabetização como processo ético e político. Os exercícios de leitura, escrita e oralidade articulam-se à reflexão sobre direitos, desigualdades e pertencimento social. A palavra escrita passa a circular como instrumento de interpretação da realidade e de reposicionamento dos sujeitos diante dela. Tal perspectiva converge com o que Trentin (2022) defende ao afirmar que a EJA deve possibilitar aos jovens e adultos o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício pleno da cidadania.

Assim, a literatura de Carolina se afirma como prática pedagógica viva, que reorganiza tempos, espaços e relações na EJA. Ela ensina que escrever é gesto de sobrevivência e que ler é ato de reconhecimento. Ao ocupar o currículo, Carolina desloca a centralidade do professor e do livro didático, abrindo espaço para a escuta, para a memória e para a palavra dos educandos. Nessa experiência, alfabetizar significa criar condições para que os sujeitos escrevam suas próprias histórias, leiam criticamente o mundo que habitam e reconheçam a si mesmos como produtores de cultura, linguagem e conhecimento.

Encerrar esta seção com Carolina Maria de Jesus é reafirmar que a EJA não pode prescindir de práticas pedagógicas comprometidas com a vida real dos sujeitos que a constituem. Sua literatura, ao atravessar a escola, ensina que a palavra é direito, que a escrita é território e que a educação, quando enraizada na experiência humana, torna-se espaço de dignidade, consciência e transformação.

Diante do exposto acima, é a partir dessa compreensão que se delinea o presente projeto pedagógico, concebido como desdobramento concreto desses princípios no cotidiano escolar da EJA. Ao tomar a experiência dos educandos como ponto de partida e a leitura e a escrita como práticas sociais situadas, a proposta pedagógica que se segue busca materializar, no espaço da sala de aula, uma educação comprometida com o reconhecimento das trajetórias, com a valorização da voz dos sujeitos e com a construção de saberes que dialoguem criticamente com a realidade vivida.

A seguir, trago o relato de um Projeto Pedagógico desenvolvido junto à EJA de Irará, que busca pautar todas as questões discutidas ao longo desse trabalho investigativo, servindo também de contribuição e incentivo a outras iniciativas semelhantes. A intenção é ampliar as possibilidades de organização do trabalho pedagógico em termos de Letramento crítico e social na EJA, a partir (e com a ajuda) de Carolina Maria de Jesus, entendendo que a mulher, a escritora e a obra dela em muito se relacionam com a vida e as necessidades dos sujeitos educandos da EJA.

7.7 CARAVANA LITERÁRIA: UMA PROPOSTA EM REDE DE IRARÁ- BAHIA

O Projeto Caravana Literária foi concebido como uma ação pedagógica em rede, voltada para todas as modalidades da Educação Básica do município de Irará,

com o propósito de democratizar o acesso à literatura e fortalecer práticas de leitura e escrita no âmbito da rede municipal de ensino. Estruturado a partir de uma concepção ampliada de letramento, o projeto compreende a literatura como direito cultural e formativo, capaz de atravessar os diferentes níveis de ensino e de dialogar com as múltiplas realidades socioculturais que compõem o território educacional do município.

Ao assumir a literatura como eixo integrador, a Caravana Literária buscou promover a circulação de obras, saberes e experiências entre as unidades escolares, estimulando o intercâmbio pedagógico e a construção de vínculos entre estudantes, educadores e comunidades. Mais do que uma ação pontual, o projeto configurou-se como um movimento contínuo de aproximação entre leitura, escrita e vida, incentivando práticas que valorizassem a autoria, a escuta e o protagonismo dos sujeitos, especialmente daqueles que historicamente tiveram acesso restrito aos bens culturais e literários.

Nesse contexto, a Caravana Literária também se consolidou como espaço de integração social, ao possibilitar encontros, partilhas e produções coletivas que ultrapassaram os limites físicos das escolas. A articulação em rede favoreceu o reconhecimento das especificidades de cada modalidade de ensino, permitindo que as propostas fossem ressignificadas conforme os públicos atendidos, com destaque para a Educação de Jovens e Adultos. Foi nesse cenário de circulação de leituras, trocas formativas e construção coletiva que se inseriu o projeto desenvolvido com as turmas da EJA, respeitando suas singularidades e reafirmando o compromisso com uma educação pública que reconhece a literatura como direito e como instrumento de formação humana integral.

A seguir, apresento o formato do projeto pedagógico construído para ser aplicado na rede do município de Irará- Bahia, tendo Carolina Maria de Jesus como eixo central, com foco nos educandos da alfabetização da Educação de Jovens e Adultos, fundamentado em uma perspectiva de letramento crítico freiriano.

O projeto pedagógico configura-se como uma experiência efetivamente vivenciada no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Irará-BA, ocasião em que foi possível constatar, na prática, a eficácia da abordagem adotada pela pesquisadora, especialmente no que se refere ao uso da obra de Carolina Maria de Jesus como eixo estruturante de um letramento crítico, freiriano e antirracista. A proposta, desenvolvida junto a educandos em processo de

alfabetização, evidenciou resultados significativos no engajamento, na valorização das experiências de vida e no fortalecimento do protagonismo dos sujeitos da EJA. Contudo, ressalta-se que, em virtude do tempo reduzido para submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), não foram incorporados relatos diretos dos participantes, o que limita, neste momento, a presença de suas vozes no corpo da pesquisa. Tal lacuna, entretanto, não invalida os achados, mas aponta para a necessidade e a potência de continuidade deste estudo em produções futuras, nas quais se pretende incluir, de maneira mais aprofundada, as narrativas e percepções dos sujeitos envolvidos. O projeto privilegia múltiplas linguagens, respeita os diferentes níveis de apropriação da escrita e desenvolveu-se para em uma culminância em rede, valorizando o protagonismo dos sujeitos da EJA, conforme exposto abaixo:

Projeto Pedagógico

Carolina Maria de Jesus: Ler, Escrever e Narrar a Vida na EJA Caravana

Literária: Proposta institucional desenvolvido da rede de ensino em Irará- Bahia

Modalidade: Educação de Jovens e Adultos

Sujeitos: Educandos da EJA em processo inicial de alfabetização

Duração: 2 a 3 meses (flexível conforme o contexto)

Obra central: *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* – Carolina Maria de Jesus

Justificativa

A Educação de Jovens e Adultos, enquanto direito fundamental, demanda práticas pedagógicas que reconheçam as trajetórias, os saberes e as experiências dos sujeitos que a constituem. Nesse sentido, a escolha de Carolina Maria de Jesus como eixo estruturante do projeto justifica-se pela potência de sua escrita, profundamente enraizada na realidade social de sujeitos historicamente marginalizados, realidade esta que dialoga diretamente com o cotidiano de grande parte dos educandos da EJA.

Trabalhar com *Quarto de Despejo* no contexto da alfabetização não significa antecipar conteúdos ou impor exigências incompatíveis com o nível de escrita dos estudantes, mas, ao contrário, criar condições para que a leitura e a escrita façam sentido desde o início do processo. A obra permite a aproximação entre palavra e vida, promovendo o letramento como prática social, política e emancipatória.

Objetivos

Objetivo geral

Promover o letramento dos educandos da alfabetização da EJA por meio de práticas significativas de leitura, escrita e expressão, tendo a obra de Carolina Maria de Jesus como mediação para a construção de sentido, autoria e pertencimento.

Objetivos específicos

- Promover o contato inicial com a leitura literária por meio de trechos da obra *Quarto de Despejo*;
- Estimular a oralidade, a escuta e a leitura do mundo como fundamentos da alfabetização;
- Estimular a produção escrita inicial a partir das vivências dos educandos (escrevivências);
- Trabalhar diferentes linguagens (oral, escrita, visual e manual) como estratégias de letramento;
- Valorizar a autoria dos educandos da EJA e suas narrativas de vida;
- Promover uma culminância coletiva e em rede que socialize os conhecimentos produzidos.

Eixos do Projeto

- Literatura como direito
- Letramento e alfabetização na EJA
- Escrevivências e narrativas de vida
- Educação antirracista e valorização das vozes periféricas

Desenvolvimento do Projeto

O desenvolvimento do projeto ocorreu de forma contextualizada, considerando as diferentes realidades escolares e socioculturais nas quais as

turmas da Educação de Jovens e Adultos estavam inseridas. Partiu-se do entendimento de que a EJA não se organiza de maneira homogênea, seja em relação às trajetórias de vida dos educandos, aos ritmos de aprendizagem, às condições materiais das escolas ou às dinâmicas institucionais que atravessam o cotidiano pedagógico. Ao encontro disso, Farias (2018), contribuiu para ampliar a compreensão sobre a trajetória de Carolina Maria de Jesus, oferecendo subsídios para uma abordagem que ultrapassa representações estigmatizadas da autora e a reconhece em sua complexidade histórica, política e intelectual. Dessa forma, as propostas foram ajustadas conforme as especificidades de cada contexto, respeitando os tempos dos sujeitos, os saberes já constituídos e as possibilidades concretas de realização das atividades, sem perder de vista os objetivos formativos do projeto.

De modo complementar, as reflexões de Peres (2021), ao analisar os processos históricos e sociais por meio dos quais as “Marias” constroem suas aprendizagens da leitura e da escrita, ofereceram importante sustentação teórica para a condução do projeto. Ao evidenciar que os percursos de letramento das mulheres, e, por extensão, dos sujeitos da EJA, se dão em múltiplos tempos, espaços e práticas sociais, a autora reforça a necessidade de respeitar as especificidades de cada turma e de cada sujeito. Nessa perspectiva, o planejamento e a execução das ações pedagógicas assumiram caráter flexível e dialógico, permitindo adaptações nas estratégias de leitura, escrita e produção coletiva, conforme as demandas de cada turma. Em algumas realidades, priorizaram-se práticas mais voltadas à oralidade e à escuta; em outras, foi possível avançar com maior intensidade na produção escrita ou em atividades de caráter manual e visual. Essa postura pedagógica reafirma a compreensão de que respeitar as especificidades da EJA não significa abrir mão da intencionalidade educativa, mas, ao contrário, reconhecer que a efetivação do direito à educação passa, necessariamente, pela valorização das singularidades e diversidade que constituem os sujeitos e os espaços escolares.

Etapa 1 – Aproximação com a autora e leitura do mundo

Atividades:

- Roda de conversa sobre a vida dos educandos: moradia, trabalho, infância, desafios cotidianos.
- Apresentação oral e visual de Carolina Maria de Jesus (fotos, vídeos curtos, relatos).
- Conversa mediada sobre quem escreve, por que escreve e para quem escreve.

Intencionalidade das atividades

Criar identificação entre os educandos e a autora, valorizando saberes prévios e experiências de vida.

Etapa 2 – Leituras e releituras de *Quarto de Despejo*

Atividades:

- Leitura mediada de trechos curtos da obra, com apoio de leitura em voz alta pelo professor.
- Releituras coletivas, com explicação de palavras, expressões e contextos.
- Conversas sobre os sentimentos e situações presentes nos textos.
- Identificação de palavras-chave (fome, casa, trabalho, filhos, esperança).

Intencionalidade das atividades

Introduzir a leitura literária de forma acessível, respeitando o processo de alfabetização e priorizando a compreensão e o sentido.

Etapa 3 – Reprodução e apropriação de trechos da obra

Atividades:

- Cópia orientada de pequenas frases ou palavras significativas da obra.
- Montagem de cartazes coletivos com trechos selecionados.
- Ilustração dos trechos copiados, associando imagem e palavra.

Intencionalidades das atividades

Trabalhar a escrita inicial de forma contextualizada, fortalecendo a relação entre leitura, escrita e significado.

Etapa 4 – Construção de cenários: maquetes e representações

Atividades:

- Conversa sobre os espaços descritos no livro (favela, barraco, cidade).
- Construção coletiva de maquetes com materiais recicláveis, representando cenários da obra.
- Nomeação escrita dos espaços e objetos presentes nas maquetes.

Intencionalidades das atividades

Ampliar o letramento por meio de práticas concretas e visuais, favorecendo a compreensão espacial e simbólica do texto.

Etapa 5 – Escrita de diários: escrevivências dos educandos

Atividades:

- Conversa sobre o diário de Carolina Maria de Jesus e sua forma de escrita.

- Proposta de escrita de pequenos registros pessoais: “Meu dia”, “Minha casa”, “Minha história”.
- Escrita livre, com apoio do professor como escriba quando necessário.
- Leitura compartilhada dos registros, respeitando o desejo dos educandos.

Intencionalidades das Atividades

Reconhecer os educandos como sujeitos de escrita, legitimando suas histórias e promovendo a autoria.

Etapa 6 – Culminância em Rede – *Mostra Carolina Maria de Jesus*

Proposta:

Realização de uma culminância coletiva e em rede, envolvendo outras turmas da EJA, comunidade escolar e parceiros.

Atividades da culminância:

- Exposição das maquetes e cartazes com trechos da obra;
- Apresentação dos diários e escrevivências (em mural ou leitura oral);
- Varal literário com produções dos educandos;
- Roda de leitura com trechos de *Quarto de Despejo*;
- Dramatizações de cenas do livro;
- Registro fotográfico e compartilhamento em redes institucionais.

Intencionalidades das Atividades

Valorizar o percurso formativo dos educandos, dar visibilidade às produções e reafirmar a EJA como espaço de criação, cultura e direito.

Considerações finais

Este projeto reafirma a alfabetização na EJA como um processo que vai além da aquisição do código escrito, compreendendo a leitura e a escrita como práticas sociais profundamente ligadas à vida dos sujeitos. Ao colocar Carolina Maria de Jesus no centro das ações pedagógicas, promove-se uma educação que reconhece a dignidade, a memória e a potência narrativa dos educandos, fortalecendo o letramento como caminho de emancipação, pertencimento e transformação social.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu do objetivo geral de investigar em que medida a literatura de Carolina Maria de Jesus pode ser utilizada como recurso pedagógico no processo de letramento de jovens e adultos no contexto educacional do município de Irará-BA, contribuindo para a construção de uma educação crítica e emancipadora, ancorada em princípios freirianos que reconhecem a experiência vivida, a escuta sensível e a leitura do mundo como dimensões constitutivas do ato de ler a palavra. Nessa direção, e em consonância com o pensamento de Freire, reafirma-se, desde já, a Educação de Jovens e Adultos como um direito humano fundamental, em que o acesso à leitura e à escrita se configura como prática de liberdade e condição para o exercício pleno da cidadania.

Ao longo do percurso investigativo, foi possível constatar que o letramento, quando compreendido como prática social, histórica e ideologicamente situada, assume centralidade na Educação de Jovens e Adultos. A análise teórica realizada evidenciou que ler e escrever, nesse contexto, ultrapassam a dimensão técnica do domínio do sistema alfabético e se constituem como práticas atravessadas por relações de poder, pertencimento, memória e luta por reconhecimento. Nesse sentido, os aportes de autores foram imprescindíveis para sustentar a compreensão do letramento em sua perspectiva crítica e emancipadora, diretamente vinculada às condições concretas de vida dos sujeitos jovens, adultos e idosos. Tal compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam os sujeitos em sua integralidade, deslocando a escola de uma lógica instrumental para uma perspectiva humanizadora e emancipatória.

A contextualização da EJA enquanto modalidade historicamente marcada por processos de exclusão permitiu compreendê-la como campo de direito, de resistência e de afirmação da dignidade humana. A análise da realidade educacional de Irará revelou desafios estruturais e pedagógicos que atravessam a modalidade, ao mesmo tempo em que evidenciou a potência de práticas educativas comprometidas com os saberes dos educandos, seus territórios e suas trajetórias de vida como fundamentos do trabalho pedagógico. Nesse cenário, a formação docente emerge como elemento estratégico, sobretudo para professores da EJA, público ao qual este trabalho se destina, no sentido de subsidiar práticas de letramento que articulem criticidade, escuta e compromisso social.

O estudo da trajetória de vida de Carolina Maria de Jesus e da obra *Quarto de despejo* demonstrou que sua escrita autobiográfica se configura como narrativa de denúncia social, testemunho histórico e pedagogia da existência. Ao narrar a fome, o trabalho e a precarização da vida, a autora produz um texto que dialoga profundamente com as experiências dos educandos da EJA, especialmente daqueles que tiveram seus direitos historicamente negados. Sua escrita, nesse sentido, rompe com a lógica excludente que restringe a literatura a determinados grupos sociais e a reafirma a palavra como direito humano, acessível e necessário a todos. Instrumento de existência, resistência e autoria.

A análise articulada entre literatura, documentos normativos da EJA e categorias interpretativas permitiu identificar que *Quarto de despejo* oferece múltiplas possibilidades pedagógicas para o trabalho com o letramento de jovens e adultos. A obra favorece a leitura crítica da realidade, a problematização das desigualdades sociais e a valorização das escritas de vida, contribuindo para práticas educativas que reconhecem a palavra como experiência de existência. Contudo, ao mesmo tempo em que aponta tais potencialidades, esta pesquisa também evidencia lacunas ainda presentes na produção acadêmica e nas práticas pedagógicas voltadas à EJA, especialmente no que se refere à incorporação sistemática da literatura como eixo estruturante do processo de letramento e à escuta das vozes dos próprios sujeitos da modalidade. Nesse sentido, a literatura de Carolina Maria de Jesus desloca práticas pedagógicas tradicionais e convoca a escola a reconhecer a palavra como experiência de vida, direito humano e gesto de humanização.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa indicam que a utilização de *Quarto de despejo* no contexto da EJA contribui para a promoção de práticas educativas que fortalecem o letramento crítico, ampliam o repertório cultural dos educandos e favorecem processos de reconhecimento, pertencimento e emancipação. A obra se mostra potente para articular leitura, escrita, memória e território, reafirmando a EJA como espaço de potência e reexistência.

O projeto pedagógico apresentado, e efetivamente vivenciado no contexto da EJA em Irará-BA, constitui-se como exemplo concreto dessa possibilidade, evidenciando que é viável articular literatura, experiência e formação crítica em práticas educativas comprometidas com a transformação social.

À luz dessa travessia investigativa, este trabalho reafirma não apenas a

literatura como direito humano fundamental, mas também sua potência enquanto instrumento pedagógico capaz de tensionar práticas escolares historicamente excludentes e produzir deslocamentos éticos, políticos e pedagógicos. Ao inscrever a obra de Carolina Maria de Jesus no currículo da EJA, reconhece-se que suas palavras operam e ecoam como denúncia e anúncio, mobilizando processos de identificação, reflexão e (re)existência, ensinando que ler e escrever são atos profundamente ligados à dignidade, à voz e à possibilidade de transformar a própria história. Nesse movimento, a Educação de Jovens e Adultos se afirma como território de luta, memória e esperança, no qual a palavra deixa de ser privilégio e passa a ser direito vivido. Nesse sentido, esta dissertação se apresenta como contribuição para o campo, ao mesmo tempo em que se coloca como convite à continuidade: abre caminhos para futuras pesquisas que aprofundem essas relações, especialmente aquelas que incorporem, de forma mais sistemática, as narrativas dos educandos e educadores.

Por fim, reafirma-se que a Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida e efetivada como território de direito, memória, luta e esperança. Destinada, em grande medida, aos docentes da EJA, esta pesquisa busca demonstrar que é possível construir práticas pedagógicas que reconheçam a literatura como direito e a palavra como instrumento de emancipação. Assim, tanto a dissertação quanto o projeto pedagógico apresentado configuram-se como possibilidades concretas de atuação, orientadas por um horizonte ético e político que tem como finalidade última a emancipação dos sujeitos da EJA, para que possam, por meio da leitura e da escrita, não apenas compreender o mundo, mas também transformá-lo.

Referências

- APPLE, Michael W. **Educação, políticas e resistência**: teoria crítica e prática social. São Paulo: Cortez, 2003.
- ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 19-50.
- ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BALL, Stephen J. **Políticas de educação**: reformas educacionais e a política do performativo. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BALL, Stephen J. **Políticas educacionais**: temas e questões. Porto: Porto Editora, 2001.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016. BERTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução nº 01, de 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ofício circular nº 017/MEC**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 23 fev. 2024.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.
- CELLARD, A. A Análise Documental. *In*: POUPART, J. *et al.* (orgs.) **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295 - 316

CERTEAU, Michel. de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis, Vozes, 1994.

CHAMBERS, Aidan. **Dime: los niños, la lectura y la conversación**. Traducción Ana Tamarit Amieva. Madrid: Editora Fondo de Cultura Económica de España, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2021.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DENZIN, Nornam K.; LINCOLN, Ivonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010.

DUSSEL, Enrique. **Política de la liberación: historia mundial y crítica**. Madrid: Trotta, 2007.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

FARIAS, Tom. **Carolina: uma biografia**. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

FERREIRO, Emilia. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Organização: Ana Maria Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos**: da educação popular à educação cidadã. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES JÚNIOR, J. M. B. **Educação de Jovens e Adultos no município de Irará**: processo de implementação como modalidade de ensino (1996–2017). 2024. TCC – UEFS, Feira de Santana, 2024.

GONÇALVES JÚNIOR, J. M. B.; SILVA, C. F.; JESUS, A. Proposta Pedagógica da EJA do Município de Irará-Bahia: uma atualização necessária. **Revista ENS/N@ UFMS**, v. 5, 2024.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e práticas de alfabetização. *In*: TFOUNI, Leda V. (Org.). **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento?** Campinas: UNICAMP/MEC, 2005.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LIMA, Nilda Alves de; MIOTO, Regina Carla. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOTTA-ROTH, Désirée; RABUSKE, Gisela. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões sobre currículo na EJA. **Educar em Revista**, n. 29, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos.

Campinas: Pontes, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PAULINO, Graça. **Letramento e formação do leitor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PERES, Eliane. **Como Marias aprendem a ler?** Curitiba: CRV, 2021.

RIBEIRO, Gilmar dos Reis. Políticas linguísticas e educacionais. **Calidoscópico**, v. 20, n. 2, 2022.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SILVA, C. F. da. **A permanência dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos na escola**: um estudo sobre as práticas gestoras no município de Irará - BA. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

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

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2008.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TRENTIN, Valéria Becher. Práticas pedagógicas na EJA. **Educação**, v. 47, 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**. Campinas: Papyrus, 2006.