



Revista Historiar

ISSN: 2176-3267

Vol. 17 | Nº. 33 | Jul./Dez. de 2025

Joilson Batista de São Pedro

A Universidade do Estado da Bahia / UNEB.

batista.joilson13@gmail.com

Silvar Ferreira Ribeiro

A Universidade do Estado da Bahia / UNEB.

sfribeiro@uneb.br

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Tecendo saberes à luz da interseccionalidade.

RESUMO

Este estudo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutorado. O intento é analisar os desafios e possibilidades de uma EJA à luz da interseccionalidade. Os resultados evidenciam que, apesar dos avanços normativos, as políticas públicas ainda são tímidas. Portanto, justifica-se por esta pesquisa tensionar a EJA em uma perspectiva interseccional e que exige formação docente e políticas articuladas às realidades dos sujeitos que dela fazem parte.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos; Interseccionalidade; Políticas Públicas.

ABSTRACT

This study presents partial results of a doctoral research project. The aim is to analyze the challenges and possibilities of EJA (Youth and Youth Education) in light of intersectionality. The results show that, despite regulatory advances, public policies remain tentative. Therefore, EJA (Youth and Youth Education) from an intersectional perspective requires teacher training and policies aligned with the realities of the subjects.

Keywords: Youth and Adult Education; Intersectionality; Public Policies.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é marcada historicamente por uma trajetória de lutas sociais e políticas em torno do direito à escolarização e à cidadania. Mesmo reconhecida como uma modalidade essencial da educação básica, a EJA ainda ocupa um lugar periférico nas políticas públicas, na formação docente e nos debates acadêmicos contemporâneos (Di Pierro, 2010).

Entre os desafios persistentes, destaca-se a necessidade de compreender os sujeitos da EJA em sua pluralidade. Mulheres negras, pessoas trans, idosos trabalhadores, indígenas e pessoas com deficiência compõem um mosaico de experiências que tensionam os modelos pedagógicos tradicionais e demandam abordagens críticas e interseccionais (Bastos; Eiterer, 2024; Guimarães; Matos, 2021).

A interseccionalidade, conceito articulado por Kimberlé Crenshaw e ampliado por intelectuais como Angela Davis e bell hooks, permite uma análise que vai além da soma de opressões, compreendendo as múltiplas camadas de exclusão que operam simultaneamente (Davis, 2016; Almeida, 2021). No contexto da EJA, essa perspectiva é fundamental para entender as barreiras ao acesso, à permanência e à aprendizagem.

Apesar dos avanços legais e das diretrizes curriculares, a implementação concreta de uma EJA interseccional ainda é incipiente. Isso se expressa na baixa formação docente voltada à diversidade, na escassez de materiais pedagógicos representativos e na invisibilidade de determinados grupos nos currículos (Brito; Silva, 2021; Haas, 2015).

As lacunas teóricas e práticas revelam uma urgência: construir políticas públicas e práticas pedagógicas que considerem a complexidade dos sujeitos da EJA e que valorizem seus saberes, trajetórias e formas de existência (Arroyo, 1996; Barcelos, 2012).

É necessário, portanto, tensionar as concepções homogeneizadoras que ainda orientam parte da prática docente na EJA. A centralidade do trabalho, da cidadania e da alfabetização deve ser ampliada pela escuta atenta às demandas dos sujeitos concretos e suas intersecções identitárias (Cunha, 1999; Barbosa, 2017).

A literatura aponta para a insuficiência das abordagens tradicionais, que tendem a fragmentar os sujeitos e a reproduzir lógicas excludentes. Nesse sentido, as contribuições do feminismo negro e das epistemologias do sul são fundamentais para (re)pensar a EJA (Almeida Lira; Barbosa, 2021; Carvalho; Silva, 2024).

A construção de saberes na EJA precisa, portanto, dialogar com os territórios, as memórias e as lutas dos sujeitos. Isso implica reconhecer que as formas de ensinar e aprender estão atravessadas por relações de poder e por disputas simbólicas que não podem ser neutralizadas (Freire, 2005; Gadotti, 1979).

Nesse cenário, as práticas pedagógicas devem ser compreendidas como espaços de produção de subjetividades e de resistências. Uma EJA interseccional não apenas alfabetiza, mas restitui dignidade e amplia horizontes de existência (Barcelos, 2012; Gadotti, 2013).

Os estudos mais recentes apontam a importância da formação docente contínua e crítica, voltada à compreensão dos marcadores sociais da diferença e à aplicação da interseccionalidade como categoria de análise e ação pedagógica (Abrantes; Sousa, 2016; Brito; Silva, 2021).

A escuta dos sujeitos da EJA, sobretudo das mulheres negras e trabalhadoras, revela uma pedagogia do cotidiano que resiste e reinventa o espaço escolar como lugar de acolhimento e reencantamento da vida (Bastos; Eiterer, 2024; De Carvalho; Borges da Silva, 2024).

Ainda assim, permanecem os entraves estruturais: descontinuidade de políticas, invisibilidade nas avaliações nacionais, desprestígio institucional e precarização das condições de trabalho (Albuquerque *et al.*, 2021; Brasil, 2007).

Dessa forma, é necessário investigar como as políticas públicas da EJA podem ser atravessadas por uma abordagem interseccional que articule as dimensões de raça, gênero, classe, deficiência e território de maneira integrada (São Pedro; Ribeiro, 2024).

Este artigo parte da seguinte pergunta de pesquisa: como a interseccionalidade pode contribuir para a reconfiguração das práticas e políticas da Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade?

O objetivo geral deste trabalho é analisar os desafios e possibilidades de uma EJA à luz da interseccionalidade. Como objetivos específicos, pretende-se:

(1) discutir sobre a EJA, a interseccionalidade e suas interfaces; (2) refletir sobre as práticas pedagógicas à luz da interseccionalidade; (3) discutir políticas públicas à luz da interseccionalidade e tensionar novas epistemes.

A metodologia adotada neste estudo é de natureza qualitativa, com base em revisão bibliográfica sistemática e análise de conteúdo (Bardin, 2016), a partir de artigos científicos, relatórios institucionais e teóricos que discutem a EJA e da interseccionalidade.

O trabalho está organizado em subseções: (i) Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos: princípios, sujeitos e desafios; (ii) Interseccionalidade como lente analítica: raça, gênero, classe e território; (iii) Saberes tecidos nas margens: narrativas, resistências e reexistências; (iv) Entre políticas e práticas: desafios e possibilidades para uma EJA interseccional e (v) Conclusão.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRINCÍPIOS, SUJEITOS E DESAFIOS

A EJA no Brasil tem raízes ligadas à alfabetização popular e aos movimentos sociais que lutaram pela democratização do ensino, especialmente no contexto das décadas de 1950 a 1980. Iniciativas como o Programa Nacional de Alfabetização e o trabalho pioneiro de Paulo Freire nos círculos de cultura representaram marcos na consolidação de uma concepção de educação voltada à emancipação social (Freire, 2005; Gadotti, 2013). Esses movimentos foram reprimidos durante o regime militar, resultando em descontinuidade de políticas e invisibilização dos sujeitos populares como protagonistas do processo educativo (Aranha, 2006).

Na redemocratização, a Constituição de 1988 e a LDBEN nº 9.394/96 reafirmaram o direito à educação para jovens e adultos como parte da educação básica, mas a efetivação desse direito ainda é desigual e fragmentada. Segundo Di Pierro (2010, p. 43):

[...] a EJA permanece marcada por um histórico de negligência institucional, sendo tratada mais como uma ação compensatória do que como uma política pública contínua.

Os sujeitos que compõem a modalidade EJA são heterogêneos. Compreende-se desde jovens trabalhadores que não concluíram o ensino regular até idosos, mulheres chefes de família, pessoas privadas de liberdade, indígenas e migrantes. Portanto, sujeitos e identidades coletivas e individuais. Essa diversidade exige abordagens curriculares sensíveis às realidades locais e às múltiplas identidades que constituem o sujeito da EJA (Arroyo, 1996; Barcelos, 2012).

Segundo Arroyo (1996, p. 44):

[...] assumir nossa diversidade cultural significa reconhecer que os sujeitos da EJA não são recipientes vazios, mas portadores de histórias, saberes e práticas que precisam ser escutados e valorizados.

As desigualdades estruturais – como o racismo, o sexismo e o capacitismo – impactam diretamente a trajetória educacional desses sujeitos. Segundo dados do Censo Escolar analisados por São Pedro e Ribeiro (2024), a evasão é maior entre jovens negros, mães solo e pessoas com deficiência, apontando para a urgência de políticas interseccionais que rompam com lógicas excludentes.

A garantia do direito à educação está prevista em legislações como o Plano Nacional de Educação (PNE), o PROEJA e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. No entanto, a implementação dessas políticas encontra obstáculos diversos, desde a descontinuidade administrativa até a ausência de financiamento específico (Brasil, 2007; Albuquerque et al., 2021). Conforme Albuquerque et al. (2021, p. 85),

Os dados evidenciam que a Meta 10 do PNE, que propõe a ampliação da EJA integrada à educação profissional, tem enfrentado dificuldades na adesão pelas redes estaduais e municipais. Essa resistência está relacionada tanto à estrutura insuficiente das escolas quanto à ausência de articulação entre os sistemas de ensino, comprometendo a qualidade e a continuidade das ações previstas.

Ainda segundo os autores,

Verifica-se que os instrumentos de monitoramento e avaliação da política pública não foram plenamente ativados, o que gera um cenário de opacidade nos resultados e de fragilidade na elaboração de novas

estratégias, enfraquecendo o compromisso do Estado com a população jovem e adulta (Albuquerque et al., 2021, p. 90).

Esses desafios reforçam a necessidade de compreender a EJA para além de um espaço de correção de trajetórias escolares interrompidas. Trata-se de um campo de disputas simbólicas e materiais, onde os sujeitos demandam visibilidade, respeito e o reconhecimento de seus saberes e modos de existência (Freire, 2005; Davis, 2016).

INTERSECCIONALIDADE COMO LENTE ANALÍTICA: RAÇA, GÊNERO, CLASSE E TERRITÓRIO

O conceito de interseccionalidade foi inicialmente cunhado por Kimberlé Crenshaw no final da década de 1980 para descrever como múltiplas formas de opressão – notadamente racismo e sexismo – se entrelaçam e criam experiências únicas de desigualdade.

Essa perspectiva foi ampliada por autoras como bell hooks e Nilma Lino Gomes, que reforçaram o caráter político e pedagógico do conceito na luta por justiça social (Davis, 2016; Almeida, 2021). Para hooks, pensar a educação a partir da interseccionalidade é romper com a lógica de silenciamento e disciplinamento dos corpos dissidentes (Hooks, 2003).

Na EJA, a interseccionalidade é uma lente indispensável para reconhecer os múltiplos marcadores sociais que atravessam a vida dos sujeitos, influenciando seu acesso, permanência e sucesso escolar. Mulheres negras, por exemplo, enfrentam simultaneamente o racismo, o sexismo e, muitas vezes, a precarização do trabalho e da maternidade solo (Almeida Lira; Barbosa, 2021). Como afirmam Bastos e Eiterer (2024), essas mulheres “reinventam cotidianamente estratégias de permanência, resistência e aprendizado, muitas vezes em contextos de invisibilidade e exclusão institucionalizada” (p. 448).

Além das mulheres negras, a população LGBTQIA+ também experimenta formas interligadas de exclusão nos espaços escolares. Guimarães e Matos (2021) destacam que sujeitos dissidentes de gênero e sexualidade muitas vezes sofrem violências simbólicas e materiais, sendo empurrados para a evasão ou silenciados em suas expressões identitárias. O mesmo ocorre com pessoas

idosas, frequentemente tratadas de forma infantilizada ou desconsideradas em suas experiências profissionais e culturais (Barcelos, 2012).

Haas (2015) aponta que a exclusão vivida por esses sujeitos na EJA é resultado de uma articulação entre capacitismo, pobreza e baixa escolarização da família. Esses fatores dificultam não apenas o acesso físico e pedagógico às escolas, mas também o reconhecimento da autonomia desses sujeitos como aprendizes.

As desigualdades estruturais operam de forma concreta na configuração do cotidiano escolar. Os territórios periféricos, por exemplo, concentram sujeitos historicamente excluídos da educação formal e que sofrem com a precarização dos serviços públicos e das oportunidades de formação. Conforme Davis (2016, p. 97):

A interseccionalidade nos permite enxergar que os sistemas de dominação não agem de forma isolada, mas constituem uma malha estrutural que molda a realidade das classes subalternizadas.

Essa análise também está presente na produção de Arroyo (2018, p. 29), que articula o conceito de interseccionalidade ao debate sobre educação das relações étnico-raciais. Segundo o autor,

Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros nos limites de sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização [...].

Portanto, pensar a interseccionalidade como ferramenta de análise na EJA é também assumir um compromisso ético e político com a transformação das práticas pedagógicas. Não se trata apenas de reconhecer diferenças, mas de criar espaços educacionais que reparem as desigualdades e potencializem o protagonismo dos sujeitos (Almeida, 2021; Bastos; Eiterer, 2024).

Esse movimento exige formação docente crítica, políticas públicas coerentes e um currículo que integre as dimensões de raça, gênero, classe, deficiência e território em sua estrutura e conteúdo. A interseccionalidade, nesse sentido, não é um modismo acadêmico, mas uma exigência concreta para a

construção de uma educação mais justa, plural e transformadora (Brito; Silva, 2021; Abrantes; Sousa, 2016).

SABERES TECIDOS NAS MARGENS: NARRATIVAS, RESISTÊNCIAS E REEXISTÊNCIAS

A construção do currículo na EJA precisa ser orientada por uma pedagogia da escuta, que reconheça os saberes dos educandos como ponto de partida do processo educativo. Arroyo (1996) já alertava que os sujeitos da EJA carregam histórias marcadas por silenciamentos e rupturas, mas também por resistências cotidianas. Ao considerar suas experiências de vida como parte do conteúdo escolar, promove-se uma aprendizagem significativa, crítica e emancipatória.

De acordo com Freire (2005), educar é um ato político que implica em dialogar com os sujeitos a partir de suas realidades. Essa concepção é retomada por Barcelos (2012), que defende um currículo “situado nos territórios populares e constituído a partir das demandas concretas dos educandos e de sua inserção no mundo do trabalho, da família e das lutas sociais” (p. 78). A escuta ativa transforma o educador em mediador de saberes e não em transmissor de conteúdos padronizados.

Nesse sentido, práticas pedagógicas emancipatórias exigem uma revisão crítica dos materiais didáticos, das metodologias e da postura docente. Segundo Bastos e Eiterer (2024), a pedagogia antirracista na EJA passa por reconhecer o racismo como estruturante das desigualdades educacionais e por propor práticas que rompam com a colonialidade do saber. Para as autoras, isso significa “integrar autores negros no currículo, discutir as origens das desigualdades, e promover atividades que resgatem a memória e a identidade dos sujeitos” (p. 452).

Essas práticas se concretizam em múltiplas formas, como rodas de conversa, oficinas intergeracionais, produção de narrativas de vida e atividades artísticas vinculadas aos territórios. Segundo De Carvalho e Borges da Silva (2024, p. 5), o resgate das histórias das mulheres negras na EJA revela

processos de reexistência que resistem à lógica da subalternidade. Em suas palavras:

Ao escutarmos as educandas negras, identificamos formas de narrar a si mesmas que desestabilizam as imagens cristalizadas da mulher negra como 'forte', 'sofredora' ou 'incapaz'. Essas narrativas, muitas vezes costuradas em silêncio, emergem na escola como ato de reexistência: contar a si mesma é um ato político, é uma forma de se ver e se afirmar no mundo.

Essa valorização das vivências também aponta para uma outra epistemologia – aquela forjada nas margens, nos becos, nos quintais e nos barracos. Gadotti (2013) afirma que “o território popular é também território de saberes, de cultura, de memória coletiva. Ignorar isso é esvaziar a educação de sentido” (p. 61). As práticas pedagógicas na EJA ganham potência quando dialogam com os saberes da terra, da fé, da oralidade e da ancestralidade.

Nesse sentido, para Batista, Monteiro e Assis (2021, p. 08),

os sujeitos da EJA são coletivos que apresentam diversas identidades de seu público. São indivíduos que possuem um vasto conhecimento em diferentes áreas, como social, cultural, popular e histórica. Esses coletivos, compostos por diversas categorias, frequentemente são marginalizados socialmente, principalmente devido à falta de acesso aos espaços escolares na “idade apropriada”.

As experiências de resistência pedagógica relatadas por educadoras populares revelam estratégias de criação coletiva de conhecimento. Segundo Brito e Silva (2021), há um movimento crescente de educadores que desenvolvem currículos decoloniais, pautados pela escuta, pelo vínculo e pelo compromisso ético com os sujeitos da periferia. Para os autores (p. 13),

Os educadores entrevistados relataram que o vínculo com os territórios é essencial para a permanência dos estudantes. Mais do que um conteúdo a ser repassado, o currículo se transforma em uma costura afetiva e política. Eles enfatizam que ouvir as dores, as alegrias e os sonhos dos estudantes é o primeiro passo para qualquer projeto pedagógico verdadeiramente transformador.

A potência do território como produtor de conhecimento aparece também nos relatos de educadores do campo e de áreas quilombolas. Esses espaços desafiam a lógica urbana e eurocentrada da educação formal, e propõem outras

formas de ensinar e aprender. Como afirmam De Carvalho e Borges da Silva (2024, p. 6),

Os saberes tecidos nas margens são marcados por outras lógicas: o tempo da roça, o ritmo da fé, o cuidado com o outro e com a coletividade. Quando esses saberes entram na escola, rompem com a dicotomia entre teoria e prática, entre cultura erudita e popular, entre ensinar e aprender.

Essas experiências demonstram que uma EJA transformadora precisa se comprometer com uma escuta radical e com a valorização dos saberes produzidos fora dos muros escolares. Como defende Paulo Freire (2005), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 23). Nesse processo, o mundo vivido pelos sujeitos da EJA se torna o chão sobre o qual se constrói o conhecimento.

Três dimensões atravessam, portanto, os saberes tecidos nas margens: o reconhecimento das experiências, a ruptura com a lógica colonial e a aposta em uma pedagogia da reexistência. Em todas elas, o protagonismo dos sujeitos é condição para a transformação do espaço educativo em território de dignidade, justiça e liberdade.

ENTRE POLÍTICAS E PRÁTICAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EJA INTERSECCIONAL

As políticas públicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos, apesar dos avanços normativos, ainda carecem de uma abordagem interseccional efetiva. A ausência de ações que considerem simultaneamente os marcadores de raça, gênero, classe, deficiência e território compromete a capacidade dessas políticas de enfrentar as desigualdades estruturais que afetam o acesso e a permanência dos sujeitos na escola (Albuquerque et al., 2021; Brito; Silva, 2021).

O Plano Nacional de Educação (PNE) prevê metas específicas para a EJA, como a Meta 10, que trata da oferta integrada à educação profissional. No entanto, estudos demonstram que essas metas têm sido descumpridas ou implementadas de forma fragmentada, sem articulação com políticas de inclusão, diversidade e justiça social (Brasil, 2007; São Pedro; Ribeiro, 2024).

Como apontam São Pedro e Ribeiro (2024), a ausência de uma abordagem interseccional nas metas do PNE revela um entendimento ainda limitado sobre os sujeitos da EJA. O modelo proposto não reconhece a diversidade interna desse público e tampouco considera as especificidades territoriais e culturais que os atravessam. Assim, as ações tornam-se genéricas, descoladas da realidade concreta e pouco eficazes na promoção da equidade educacional.

Muitos educadores da EJA não recebem preparo específico para lidar com a diversidade dos sujeitos e com as múltiplas violências que os atravessam. A ausência de formação interseccional resulta em práticas pedagógicas que, ainda que bem-intencionadas, reproduzem exclusões históricas (Abrantes; Sousa, 2016; Haas, 2015).

Para Brito e Silva (2021, p. 7),

A formação de educadores para a EJA precisa ir além das técnicas de ensino; ela deve incluir uma dimensão ética e política comprometida com os direitos humanos e com a transformação social.

Nesse sentido, é fundamental pensar a interseccionalidade como um princípio formativo e não apenas como conteúdo curricular. Isso implica incorporar temas como o racismo estrutural, a desigualdade de gênero, a LGBTfobia e o capacitismo nos processos formativos, desde a formação inicial até a continuada (Almeida, 2021; Almeida Lira; Barbosa, 2021).

As práticas pedagógicas também devem ser entendidas como parte integrante da política educacional. Arroyo (1993) argumenta que a política se concretiza no chão da escola, nas relações entre sujeitos e nos significados que são produzidos diariamente. Ao adotar uma pedagogia crítica e interseccional, os educadores contribuem para a construção de uma escola mais democrática e inclusiva.

A educação popular, nesse contexto, oferece caminhos promissores para uma EJA transformadora. Inspirada em Paulo Freire, ela reconhece a escola como espaço de resistência, diálogo e emancipação (Freire, 2005; Gadotti, 2013).

Como destacam Albuquerque *et al.* (2021, p. 94),

A educação de jovens e adultos, quando concebida como espaço de formação política e de produção de conhecimento, tem o potencial de transformar realidades locais e individuais. Para isso, é necessário que as políticas públicas valorizem as experiências comunitárias e

incentivem práticas pedagógicas que dialoguem com os territórios e com os saberes populares.

Ainda segundo os autores (p. 96),

Não se trata apenas de oferecer vagas ou garantir o acesso, mas de criar condições reais de permanência com qualidade. Isso exige financiamento adequado, valorização docente, gestão democrática e uma concepção curricular centrada nos sujeitos da EJA. Sem isso, a política permanece retórica, distante das necessidades concretas da população a que se destina.

Portanto, uma EJA interseccional exige mais do que boas intenções: requer coragem política, escuta sensível, formação comprometida e práticas pedagógicas enraizadas nos territórios e nas lutas dos sujeitos. Trata-se de uma aposta ética na educação como direito e como possibilidade de reinvenção da vida.

CONCLUSÃO

Ao longo desta pesquisa, foi possível compreender a Educação de Jovens e Adultos como um campo marcado por tensões, desigualdades e, sobretudo, resistências. A partir de uma abordagem interseccional, identificaram-se múltiplas camadas de exclusão que atravessam os sujeitos da EJA e que demandam práticas pedagógicas mais sensíveis, inclusivas e transformadoras.

O estudo evidenciou que a EJA ainda ocupa uma posição marginal nas políticas públicas, em diferentes entes federados, sendo frequentemente tratada como uma ação compensatória. No entanto, os dados analisados revelam que seu público é altamente diverso e que suas demandas extrapolam os limites de uma escolarização convencional e homogênea.

A revisão bibliográfica permitiu mapear experiências e propostas teóricas que colocam em destaque a importância de práticas educativas comprometidas com a justiça social. A interseccionalidade mostrou-se uma ferramenta potente para analisar os efeitos simultâneos de raça, gênero, classe e outros marcadores na trajetória educacional de jovens e adultos.

Constatou-se que, embora existam políticas que reconheçam o direito à educação para esse público, ainda são incipientes as ações que articulem esse direito às condições concretas de vida dos sujeitos. A descontinuidade de

políticas, o despreparo docente e a ausência de uma formação crítica contribuem para a manutenção de um sistema excludente.

A escuta das vivências, a valorização dos saberes locais e a construção coletiva do currículo emergiram como dimensões centrais de uma EJA que deseja, de fato, transformar. Os relatos de práticas pedagógicas baseadas na escuta ativa e no vínculo com os territórios revelam o potencial de uma educação popular e libertadora.

Os saberes tecidos nas margens, oriundos das experiências de mulheres negras, trabalhadores periféricos, pessoas com deficiência, população LGBTQIA+ e tantos outros sujeitos historicamente silenciados, são, ao mesmo tempo, denúncia e anunciação. Denunciam um sistema que oprime, mas anunciam novas possibilidades de existência.

A análise documental das políticas públicas evidenciou uma lacuna preocupante: a interseccionalidade ainda não é considerada como princípio estruturante na formulação das ações destinadas à EJA. Isso compromete a efetividade das metas propostas, tornando-as distantes das realidades que pretendem impactar.

O estudo também destacou a necessidade de formação docente contínua, com ênfase na ética, no compromisso político e na escuta das diferenças. Não basta incluir conteúdos sobre diversidade no currículo: é preciso formar educadores comprometidos com a transformação social e capazes de agir pedagogicamente a partir da complexidade dos sujeitos.

A pergunta que orientou este trabalho – sobre como a interseccionalidade pode contribuir para a reconfiguração das práticas e políticas da EJA – foi respondida a partir da articulação entre teoria, documentos institucionais e relatos de experiência. A resposta aponta para a urgência de mudanças estruturais, mas também de pequenas reinvenções cotidianas.

A relevância do tema se confirma diante da realidade de exclusão educacional vivida por milhões de brasileiros. Ao lançar luz sobre as camadas que atravessam a vivência escolar dos sujeitos da EJA, esta pesquisa contribui para ampliar o debate sobre a necessidade de uma educação mais justa, plural e crítica.

Entretanto, o estudo apresentou limitações. Não foram realizados levantamentos de campo, entrevistas com educadores ou aplicação de

instrumentos diagnósticos com estudantes da EJA. A pesquisa se limitou à análise documental e marcos teóricos, o que restringe a compreensão das dinâmicas vividas nas escolas.

Além disso, o enfoque se concentrou em determinadas intersecções – especialmente raça, gênero, classe e território –, deixando de aprofundar outras dimensões igualmente relevantes, como religião, nacionalidade e geração. Estas ficam como possibilidades para investigações futuras.

Sugere-se, portanto, a realização de estudos empíricos que escutem diretamente os sujeitos da EJA, suas trajetórias, percepções e demandas. Também se recomenda pesquisas comparativas entre diferentes territórios e realidades educacionais, para entender como a interseccionalidade se expressa em contextos diversos.

Cabe ainda, destacar como uma sugestão, o aprofundamento de estudos sobre formação docente, a partir da perspectiva interseccional, orientada por uma outra questão de pesquisa do doutorado (em andamento) que comporão a Tese, a saber; Quais as contribuições da pesquisa (trans)formação na construção de sentidos, saberes e *práxis* dos(as) professores(as) de Cairu-BA, à luz da interseccionalidade?

Este trabalho pode servir como base teórica para projetos de extensão, políticas públicas, formações pedagógicas e práticas escolares voltadas à transformação social e à formação de professores.

A Educação de Jovens e Adultos, quando compreendida à luz da interseccionalidade, tem o seu lugar-espaco estratégico para a construção de um país mais justo. Ao reconhecer as múltiplas opressões e resistências que atravessam os sujeitos, torna-se possível imaginar outras formas de ensinar e aprender.

A EJA, assim compreendida, é mais do que um programa ou uma etapa da educação básica: é um território de reinvenção da vida, de reconstrução da dignidade e de reescrita da história de sujeitos que, por muito tempo, foram esquecidos.

Por fim, o estudo tensiona novas epistemes, inclusive, reconhecer de que a EJA não deve ser neutra, sem considerar os sujeitos que dela fazem parte. Cabe aos entes federados escolherem qual a EJA que queremos e qual o seu

sentido à materialização de uma sociedade mais justa, equânime, plural e inclusiva que desejam cumprir. Que seja, sempre, o da transformação.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, M. G. L.; SOUSA, R. P. **Formação continuada e conectivismo: um estudo de caso referente às transformações da prática pedagógica no discurso do professor**. In: SOUSA, R.P., et al. (org.) Teorias e práticas em tecnologias educacionais. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

ALBUQUERQUE, A. E.; SANTOS, R; MORAES, G. H.; SILVA, S. S. M. O. A Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional: uma análise das estratégias da Meta 10 do Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 5: Estratégias do Plano Nacional de Educação. Brasília: INEP, 2021. p. 71-105. Disponível em <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5257>. Acesso em: 12/06/25.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

ALMEIDA LIRA, D.; BARBOSA, M. V. Feminismo Negro, educação e interseccionalidade: as mulheres negras na Educação de Jovens e Adultos/as. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4653>. Acesso em: 11/06/25.

ALVES, Cláudio Eduardo de Resende; GONÇALVES, Rebeca Cristina Nunes Lloyd; FREITAS, Luciana Aparecida Guimarães de. Currículo, alfabetização e interseccionalidade na educação de pessoas surdas. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. e92896, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/92896>. Acesso em: 11/06/25.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, M. G. **Educação e exclusão da cidadania**. In: BUFFA, E. Educação e cidadania: quem educa o cidadão. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

ARROYO, M. G. Assumir nossa diversidade cultural. In: **Revista de Educação da AEC**, nº 98, ano 25, Brasília, Jan/Mar de 1996, p.42-50.

_____, Miguel Gonzáles. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BARBOSA, Maria José. **Reflexões de educadoras/es e educandas/os sobre a evasão na escolarização de jovens e adultos**, 2017, p. 1-38. Disponível em: https://www.ufpe.br/cead/eja/textos/maria_jose.pdf Acesso: 12/06/25.

BARCELOS, V. **Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012

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

BASTOS, Ludimila; EITERER, Carmem. Educação de jovens e adultos e interseccionalidade: mulheres negras e idosas, trabalhadoras e estudantes. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 443–465, 2024. DOI: 10.14295/de.v9i2.13510. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/13510>. Acesso em: 11/06/25.

BELLONI, M. L. **Educação à Distância**. São Paulo: Editora Autores Associados, 1999.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SETEC. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**. Brasília: MEC/SETEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>. Acesso em: 12/06/25.

BRITO, Rayssa Maria Anselmo de; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. A interseccionalidade dos estudos da EJA, Educação Inclusiva e Formação Docente: um estado do conhecimento. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e25/1–22, 2021. DOI: 10.5902/1984686X63606. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/63606>. Acesso em: 12/06/25.

CARVALHO, Maria Naira de; SILVA, Maria do Socorro Borges da. Mulheres negras periféricas da EJA: demarcadores interseccionais de violação de direitos humanos. **Revista e-Curriculum**, [S. l.], v. 22, e61698, 2024. DOI: 10.23925/1809-3876.2024v22e61698. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61698>. Acesso em: 12/06/25.

CATELLI JR., R; GRACIANO, M. **Certificação de jovens e adultos no Brasil fora e dentro do cárcere: ampliação de oportunidades e a violação dos direitos educativos**. In: ACUÑA, Violeta; CATELLI JR., Roberto (org.). *La Educación de Personas Jóvenes y Adultas como estrategia para enfrentar las desigualdades en América Latina: de las políticas a las prácticas*. Valparaíso: Nueva Mirada; UPLA, 2022.

CORRÊA, Arlindo Lopes (ed.). **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS/MOBRAAL, 1979.

CUNHA, C. M. da. **Introdução – discutindo conceitos básicos**. In: SEED-MEC. *Salto para o futuro – Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, 1999.

CURY, C. R. J. **A educação como desafio na ordem jurídica**. In: LOPES, E. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 567-584.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE CARVALHO, Maria Naira; BORGES DA SILVA, Maria do Socorro. Cartografia da escola da fronteira e narrativas de mulheres negras da EJA. **Cadernos de Educação**, n. 68, 11 abr. 2024. DOI: 10.15210/caduc.vi68.25235. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/25235>. Acesso em: 12/06/25.

DI PIERRO, M. C. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e Perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. Alfabetizar e Politizar: Angicos, 50 anos depois. **Revista de Informação do Seminário – RISA**, Angicos, RN, v. 1, n. 1, p. 47-67, jan./jun. 2013. Edição Especial.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8 ed. Série Educação: São Paulo, 1979.

HADDAD, Sérgio. Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA. São Paulo: Global, 2007.

GUIMARÃES, Rafael Siqueira de; MATOS, Flávio Barreto de. Os corpos e as corpas que a escola não toca: EJA e as dissidências sexuais e de gênero na perspectiva da formação docente. **Educação, Ciência e Cultura**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 1–15, abr. 2021. DOI: 10.18316/recc.v26i1.7419. Disponível em: <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/7419>. Acesso em: 12/06/25.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: CEDI, Ação Educativa, 2000a.

HAAS, Clarissa. **Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re)invenção da articulação necessária entre as áreas**. Educação (UFSM), Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 347–360, maio/ago. 2015. DOI: 10.5902/198464449038. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/9038>. Acesso em: 12/06/25.

MOTA, A. S. S. Os desafios e possibilidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma reflexão sobre a formação do educador. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 12, Vol. 04, pp. 154-170. Dez. 2019.

MUNANGA, K. **Nosso racismo é um crime perfeito**. Fundação Perseu Abramo. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2010/09/08/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito-entrevista-com-kabengele-munanga/>. Acesso em: 12/06/25.

NASCIMENTO, I. E. Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos. Id on Line **Rev. Psic. Multidisciplinar**. v.16, 61, p. 115-127, Julho, 2022 - ISSN 1981-1179.

NOVAIS, V. S. M.; GOMES, M. P. R. A educação de jovens e adultos no estado do Amapá: perspectivas e apontamentos sobre seu perfil atual. **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol. 9, nº 5, p. 529 - 558, Edição Especial 2019.

PELANDRÉ, N. L. **Efeitos a longo prazo do método de alfabetização Paulo Freire**. Florianópolis, 1998. Vol. I e II p. 26-52 Tese (Doutorado em Letras/Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Letras/Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina.

PERES, A. **Educação intercultural: Utopia ou Realidade?** Porto: Profedições, Lda/Jornal a Página, 1999.

SÃO PEDRO, Joilson Batista de; RIBEIRO, Silvar Ferreira. O Censo Escolar (2023) e Educação de Jovens e Adultos: entreolhares para a interseccionalidade. **Revista Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 1039–1051, 2024. DOI: 10.36732/riep.v6i3.605. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/605>. Acesso em: 12 jul. 2025.

SÃO PEDRO, Joilson Batista de; OLIVEIRA, Caroline Silva; RIBEIRO, Silvar Ferreira. DA COLONIALIDADE À DECOLONIALIDADE: implicações na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 1186–1198, 2024. DOI: 10.36732/riep.v6i3.617. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/617>. Acesso em: 28 jul. 2025.

SILVA, Douglas Basílio da; DIONISIO, Tiago. Educação de Jovens e Adultos trabalhadores e relações étnico-raciais e ensino de Geografia: que espaço essa tríade ocupa nos periódicos da área de geografia? **Ensaio de Geografia**, Niterói, v. 8, n. 17, p. 143–164, jul. 2022.

SILVA, Márcia Alves da; PINHEIRO, Renata Kabke. A interseccionalidade de gênero, raça e classe em livros didáticos de EJA. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 28, n. 54, p. 43–58, 2019. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2019.v28.n54.p43-58. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/6180>. Acesso em: 12/06/25.

ZANELA, M. **O Professor e o “laboratório” de informática: navegando nas suas percepções.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

Joilson Batista de São Pedro

Possui Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Educacionais (2010). É Licenciado em Geografia. Possui Especialização em Psicopedagogia institucional; Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica; Metodologia do Ensino da Geografia; Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena; Leitura e Produção Textual Aplicadas à Educação de Jovens e Adultos. Atualmente atua na como Diretor de Ensino e Assuntos Pedagógicos, na Secretaria Municipal de Educação, no município de Cairu-BA. É professor de Geografia do Ensino Fundamental (6 ao 9 ano) na Escola Municipal Abdon Abdala Ché. Tem experiência no Ensino Superior, no curso de Pedagogia, Pós-Graduação e Segunda Graduação (PRODOCENTE). É Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação-GESTEC, da Universidade do Estado da Bahia Campus I-Salvador-BA. É pesquisador no Grupo de Pesquisa InterGesto (Interculturalidades, Gestão da Educação e Trabalho), CNPQ/UNEB, liderado pela Professora Doutora Carla Liane Nascimento dos Santos. É pesquisador no Grupo de Pesquisa Entre Colchetes - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Profissional e Fenomenologia, da Linha de Pesquisa Fenomenologia e Educação Profissional, liderado pelo Professor Doutor Davi Silva da Costa, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano IFBAIANO Campus Catu. cursou as disciplinas FE006 - Formação do Educador e TEE088 - Docência e

Diversidade na Educação Básica, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus I. Atualmente cursa o Programa de Pós-Graduação Multi-Institucional em Difusão do Conhecimento, Linha 03 Cultura e Conhecimento: Transversalidade, Interseccionalidade e (in)formação.

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/7137587884002273>

Silvar Ferreira Ribeiro

Pós-doutorado pela The Open University - Reino Unido (2017), graduação em Pedagogia pela UCSal (1983), Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002), Doutorado em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (2015) com Estágio de Doutorado Sanduiche na The Open University (2013). Ex-conselheiro Municipal do Meio Ambiente do Município de Camaçari, Membro do Comitê de Institucional Iniciação Científica e do Comitê de ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia, Professor Permanente e Coordenador Institucional do PPGDC - UNEB, Professor Titular do DCHT XIX - UNEB. Tem experiência na área de Divulgação Científica, com ênfase em Difusão do Conhecimento, atuando principalmente nos seguintes temas: pesquisa e inovação responsáveis, educação científica, educação profissional, educação a distância.

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/0130140163490918>
