



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

ALEXANDRA SILVA LIMA DE OLIVEIRA

**MULHERES NEGRAS NA EJA: NARRATIVAS DE RUPTURAS DE
DIREITO**

SEROPÉDICA

2026





ALEXANDRA SILVA LIMA DE OLIVEIRA

MULHERES NEGRAS NA EJA: NARRATIVAS DE RUPTURAS DE DIREITO

Dissertação ou Tese] apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, Área de concentração: Educação Agrícola.

Orientador(a): Dr. Ramofly Bicalho dos Santos

SEROPÉDICA

2026

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O48m OLIVEIRA, ALEXANDRA SILVA LIMA DE , 1973-
MULHERES NEGRAS NA EJA: NARRATIVAS DE RUPTURAS DE
DIREITO / ALEXANDRA SILVA LIMA DE OLIVEIRA. -
Seropédica, 2026.
129 f.: il.

Orientador: Ramofly Bicalho dos Santos.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Educação Agrícola, 2026.

1. Mulheres negras. 2. Educação de Jovens e
Adultos. 3. direito à educação. 4. rupturas
educacionais. I. Santos, Ramofly Bicalho dos , 1970-,
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola III. Título.

“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001”.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM [PREENCHER COM NOME DO PPG]

ALEXANDRA SILVA LIMA DE OLIVEIRA

MULHERES NEGRAS NA EJA: NARRATIVAS DE RUPTURAS DE DIREITO

Dissertação submetida como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre no Programa de
Pós Graduação em Educação Agrícola, Área de
concentração em Educação Agrícola.

Dissertação aprovada em 05 de Março de 2026.

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **RAMOFLY BICALHO DOS SANTOS**
Data: 16/04/2026 09:35:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. RAMOFLY BICALHO DOS SANTOS, UFRRJ
Orientador

Documento assinado digitalmente
 **BRUNO CARDOSO DE MENEZES BAHIA**
Data: 16/04/2026 10:17:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. BRUNO CARDOSO DE MENEZES BAHIA - UFRRJ
Membro interno

Documento assinado digitalmente
 **CLODOALDO FERREIRA DE OLIVEIRA**
Data: 15/04/2026 13:16:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. CLODOALDO FERREIRA DE OLIVEIRA – SME- RJ e SEEDUC - RJ
Membro externo

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, fonte de força e amor, minha gratidão por guiar meus passos e permitir a realização deste sonho.

Aos **meus ancestrais**, cuja resistência vive em mim, honro cada história que me trouxe até aqui.

À **minha família**, meu alicerce: ao **meu pai** (em memória), sempre presente em cada conquista; à **minha mãe**, exemplo de força e perseverança; aos meus irmãos, companheiros de vida.

Ao **meu esposo**: Antônio, cuja paciência, apoio e amor incondicional tornaram essa caminhada mais leve. Sua presença foi o meu refúgio, sua confiança em mim, um impulso para seguir adiante.

Às **minhas filhas**: Ellen e Emilli e às minhas netas: Antônia e Manuela, razão do meu orgulho e inspiração diária. Que cada uma de vocês encontre na educação um caminho de liberdade e empoderamento, assim como busquei para mim. Meus genros, pelo carinho e parceria, que tornaram nossa família ainda mais especial.

Aos **meus amigos**, que, de perto ou de longe, celebraram minhas vitórias e me fortaleceram nos desafios. Aos meus colegas de jornada acadêmica, que compartilharam comigo esse caminho de aprendizado, troca e crescimento.

E, em especial, ao **meu tio Loro**, em memória, cujas orações a Nossa Senhora do Mont Serrat me envolveram em fé e proteção ao longo desta caminhada. Sua devoção e carinho foram luz em meu caminho, e seu amor permanecerá sempre em meu coração.

Aos Anjos que a vida colocou no meu caminho...

Ao Prof^o Dr **Bruno Cardoso de Menezes Bhaia**, que coordena não apenas um programa, mas caminhos. Minha gratidão por abrir portas com responsabilidade e humanidade, fazendo da academia um espaço mais justo e possível.

Ao Prof^o Dr **Ramofly Bicalho dos Santos**, meu orientador, que me guia com rigor e sensibilidade, agradeço por acreditar na minha pesquisa e na minha potência, mesmo quando eu duvidei. Sua orientação é farol em meio às incertezas.

Ao **Leonardo Cunha Borges**, meu amigo, agradeço pela presença constante, pela escuta generosa e pelas palavras que me sustentaram nos dias difíceis. Sua amizade é abrigo.

A vocês, que foram anjos em forma de gente, meu reconhecimento mais sincero. Se hoje eu caminho firme, é também porque encontrei mãos estendidas no percurso.

A todos vocês, minha eterna gratidão. Esta conquista é nossa.

Era um jogo que eu fazia entre a palavra “escrever” e “viver”, “se ver” e culmina com a palavra “escrevivência”. Fica bem um termo histórico.

Na verdade, quando eu penso em escrevivência, penso também em um histórico que está fundamentado na fala de mulheres negras escravizadas que tinham de contar suas histórias para a casagrande.

[...] Mas ele é muito fundamentado nessa autoria de mulheres negras, que já são donas da escrita, borrando essa imagem do passado, das africanas que tinham de contar a história para ninar os da casa-grande.

(Conceição Evaristo, entrevista 2020)

RESUMO

Oliveira, Alexandra Silva Lima De. **Mulheres negras na EJA: narrativas de rupturas de direito**. 2026. 129f. Dissertação em Mestrado – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2026, Dissertação.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Estado do Espírito Santo, com ênfase na participação de mulheres negras e nos desafios históricos e estruturais que incidem sobre seu acesso, permanência e conclusão da escolarização. A investigação parte do reconhecimento da EJA como direito humano e política pública, compreendendo-a como espaço atravessado por desigualdades de raça, gênero e classe, que se articulam de forma interdependente nas trajetórias educacionais das educandas. Adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e analítico, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental. Foram examinados marcos normativos nacionais e estaduais, diretrizes curriculares e programas voltados à modalidade, especialmente no período de 2023 a 2025, com destaque para as políticas de promoção da equidade racial. A dissertação estrutura-se de modo a contemplar, em seu primeiro capítulo, o memorial intitulado *Memorial de Formação: Entre Resistência e Re-existências: Escrevivências de uma Mulher Negra*, apresentado como narrativa autobiográfica que explicita o lugar social e histórico da pesquisadora. Ressalta-se, contudo, que esse material possui caráter formativo e contextual, não constituindo fonte empírica da análise nem sendo submetido aos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. O estudo evidencia que as trajetórias das mulheres negras na EJA são marcadas por interrupções escolares, inserção precoce no mundo do trabalho, sobrecarga de responsabilidades familiares e discriminações raciais e de gênero, fatores que impactam diretamente a efetivação do direito à educação. Os resultados indicam que persistem lacunas na implementação das políticas públicas e na consolidação de práticas pedagógicas mais inclusivas, contextualizadas e comprometidas com a justiça social.

Palavras-chave: Mulheres negras; Educação de Jovens e Adultos; direito à educação; rupturas educacionais.

ABSTRACT

Oliveira, Alexandra Silva Lima De. **Black Women in Adult and Youth Education (EJA): Narratives of Rights Denied.** 2026. 129 p. Master's Thesis – Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2026.

This study aims to analyze Youth and Adult Education (EJA) in the state of Espírito Santo, Brazil, with a focus on the participation of Black women and the historical and structural challenges affecting their access to, retention in and completion of schooling. The research is grounded in the understanding of EJA as a human right and a public policy, recognizing it as a field shaped by intersecting inequalities of race, gender, and class, which jointly influence the educational trajectories of learners. A qualitative approach was adopted, with a descriptive and analytical design, based on bibliographic and documentary research. The study examines national and state regulatory frameworks, curricular guidelines, and programs related to EJA, particularly between 2023 and 2025, with emphasis on policies aimed at promoting racial equity. The dissertation is structured to include, as its first chapter, a formative and contextual memorial entitled “*Training Memorial: Between Resistance and Re-existences: Escrivências of a Black Woman*”. This autobiographical narrative situates the researcher’s social and historical position; however, it does not constitute an empirical source and was not subjected to the methodological procedures of the study. The findings reveal that the educational trajectories of Black women in EJA are marked by school interruptions, early entry into the labor market, overlapping family responsibilities, and experiences of racial and gender discrimination, all of which directly impact the realization of their right to education. The results also indicate persistent gaps in policy implementation and in the consolidation of more inclusive and socially responsive pedagogical practices committed to social justice.

Keywords: Black women; Adult and Youth Education; right to education; educational ruptures.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Municípios integrantes do Vale do Jequitinhonha	27
---	----

LISTA DE FOTOS

- Foto 1** - Congresso – Diálogos – Universidade Federal do Espírito Santo – UFES/CEUNES, 2023 e visita da Aldeia - Temática Guarani Tekoá Mirim, em Aracruz. Primeira foto da esquerda para direita - o Cacique Pedro, Eu e o vice-cacique Rodrigo, seu filho, 2024.....32
- Foto 2** – Em frente à casa que eu morava, lugar que meu pai trabalhava – 1979 (da esquerda para a direita: minha irmã Eliana, eu, meus irmãos Paulo e Domingos e Antônio (Tonton) - Filho do dono da fazenda Racho King – MG.....34
- Foto 3** - Eu na 4ª série primária – 1983.....35
- Foto 4:** Foto de Alexandra Silva Lima de Oliveira - 2025.59

LISTA DE ABREVIACÕES

BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEAFRO	Comissão Permanente de Estudos Afro-Brasileiros
CEUNES	Centro Universitário Norte do Espírito Santo (campus da UFES)
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CRM	Conselho Regional de Medicina
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
DF	Distrito Federal
EEEF	Escola Estadual de Ensino Fundamental
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EEPG	Escola Estadual de Primeiro Grau
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
ES	Espírito Santo
GEACIQ	Gerencia de Educação Antirracista, Campo, Indígena e Quilombola
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INESV	Instituto de Ensino Superior de Nova Venécia
JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
PEE/ES	Plano Estadual de Educação do Espírito Santo
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEA	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
PROERER	Programa de Educação para as Relações Étnico-Raciais
RJ	Rio de Janeiro
RQE	Registro de Qualificação de Especialista
SEDU	Secretaria Estadual de Educação
SEGES	Sistema de Gestão Escolar
SRE	Superintendência Regional de Educação
SRE/NV	Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	JUSTIFICATIVA.....	16
3	OBJETIVOS.....	19
3.1	Objetivo geral	19
3.2	Objetivos específicos	20
4	METODOLOGIA	20
4.1	Tipo de pesquisa	21
4.2	Abordagem metodológica.....	22
4.3	Procedimentos de coleta de dados	23
4.4	Procedimentos de análise dos dados.....	24
4.5	Resultados esperados	25
5	CAPÍTULO I MEMORIAL DE FORMAÇÃO: ENTRE RESISTÊNCIA E RE-EXISTENCIA: ESCRIVIVÊNCIAS DE UMA MULHER NEGRA.....	26
5.1	Encontro com a minha ancestralidade	31
5.2	Minha infância e adolescência: “escola” lugar também de discriminação e preconceito.....	33
5.3	Violência doméstica: sou uma sobrevivente	36
5.4	Eu, maternidade precoce, mãe solo: novas possibilidades para o futuro	37
5.5	Minhas filhas e netas: minha vida, minhas melhores amigas.....	38
5.6	No meio do caminho tinha um tombo, um tropeço e um recomeço.....	39
5.7	O lugar da mulher negra no espaço de trabalho público.	40
5.8	Perseguição, causa: eu sou oposição, apenas isso	40
5.9	A terra prometida: sonho de possuir um pedaço de terra para plantar e construir uma escola	41
5.10	Minha ex-professora: a primeira pessoa que acreditou em mim	42
5.11	Por que escolhi ser professora?	43
5.12	Desbravando os desafios da graduação, época em que ouvi de uma superior dizer: “Para mim, você é uma neguinha de nada”	44
5.13	Atuação na Gestão Escolar: venci a “pistolagem”, mas não venci o preconceito....	46
5.14	Atuação na Supervisão Escolar	49
5.15	Minha caminhada na educação: formação, desafios e construção de um sonho	49
5.16	Minha fé e esperança	51
5.17	O tão sonhado Mestrado – enquanto puder chamar “sonho” de “realidade”	52
5.18	Perdoar e ser perdoada, luta, resistência e resiliência.....	53
5.19	Entre cicatrizes e conquistas: a cor da reparação	54

5.20	Quando a palavra se fecha, a luta persiste	55
5.21	Tocando em frente, mesmo quando o chão falta	57
6	CAPÍTULO II A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E SOCIAIS	61
6.1	A Educação de Jovens e Adultos (EJA): definição, conceito e importância.....	64
6.2	Contextualização histórica da EJA no Brasil	65
6.3	A EJA como direito humano à educação.....	67
6.4	A relação entre a EJA e a educação de trabalhadores	69
7	CAPÍTULO III A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ORDENAMENTO JURÍDICO E NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	71
7.1	A regulamentação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	73
7.2	A EJA do ponto de vista normativo	74
7.3	A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação (PNE).....	76
7.4	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as questões que envolvem a EJA .	78
7.5	A ausência da Educação de Jovens e Adultos na Base Nacional Comum Curricular..	79
8	CAPÍTULO IV A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESPÍRITO SANTO: ACESSO, POLÍTICAS AFIRMATIVAS E INTERSECCIONALIDADE	81
8.1	Organização da EJA e políticas de equidade no Espírito Santo	83
8.2	Acesso e inclusão na Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo	84
8.3	Organização da Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo.....	85
8.3.1	Organização curricular da EJA no Espírito Santo	87
8.4	Tecendo igualdades: Políticas afirmativas e Educação das Relações Étnico-Raciais na educação capixaba	90
8.4.1	Programa de enfrentamento ao racismo nas escolas da rede pública estadual do Espírito Santo	91
8.4.2	Organização curricular da EJA no Espírito Santo	93
8.5	Tecendo igualdades: Políticas afirmativas e Educação das Relações Étnico-Raciais na educação capixaba	98
8.5.1	Programa de enfrentamento ao racismo nas escolas da rede pública estadual do Espírito Santo	99
8.5.2	Após 20 anos da Lei 10.639/2003: ProERER e o compromisso com a equidade racial nas escolas do Espírito Santo.....	100
8.5.3	Implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais nas escolas estaduais do Espírito Santo.....	103
8.6	Desafios enfrentados pelos estudantes da EJA, com ênfase nas mulheres negras .	106
8.7	A presença da mulher negra na Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo	107

8.7.1	Contexto histórico e social	107
8.7.2	Presença da mulher negra nas escolas capixabas	108
8.7.3	Perfil e potencial da mulher negra na EJA	109
9	CAPÍTULO V ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A REALIDADE DA EJA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO	111
9.1	Educação de Jovens e Adultos entre o reconhecimento legal e a fragilização.....	112
9.2	Contradições das políticas educacionais para a EJA no contexto da BNCC e do PNE: análise e discussão dos fundamentos teóricos	114
9.3	A organização da EJA no Espírito Santo: avanços institucionais e limites estruturais	116
9.4	Políticas afirmativas e Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA capixaba..	118
9.5	A mulher negra na EJA do Espírito Santo: invisibilidades, resistências e permanência.....	120
9.6	Síntese analítica referente a Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo a partir de suas bases normativas	122
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
11	REFERÊNCIAS	126

1 INTRODUÇÃO

A delimitação deste estudo fundamenta-se na necessidade de compreender como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto política pública, materializa-se em contextos concretos marcados por desigualdades estruturais. Parte-se do entendimento de que raça, gênero e classe não constituem categorias isoladas, mas dimensões interdependentes que atravessam as experiências educacionais dos sujeitos que frequentam a modalidade. Ao centrar a análise nas mulheres negras, a pesquisa busca conferir visibilidade a trajetórias historicamente silenciadas, reconhecendo-as como protagonistas de processos educativos atravessados por resistência, re-existência e luta por direitos.

Nesse sentido, esta dissertação estrutura-se a partir do reconhecimento de que a produção do conhecimento nas Ciências Humanas é situada e atravessada pelas experiências e implicações da pesquisadora. Assim, o primeiro capítulo é constituído por um memorial de formação intitulado “*Entre Resistência e Re-existências: Escrivivências de uma Mulher Negra*”, no qual são apresentadas narrativas autobiográficas que evidenciam percursos formativos e experiências profissionais marcadas pelas intersecções entre raça, gênero e escolarização. O memorial não integra o corpus empírico da pesquisa nem foi submetido aos procedimentos analíticos aqui desenvolvidos; sua função é de natureza formativa e contextual, permitindo explicitar o lugar social de onde emerge a problemática investigada e exercitar uma necessária transparência epistemológica.

A partir dessa ancoragem inicial, a pesquisa volta-se à análise da EJA no cenário brasileiro, compreendendo-a como uma resposta histórica às profundas desigualdades educacionais produzidas por um modelo de exclusão social. Estudos indicam que, desde suas origens, a modalidade esteve vinculada às demandas da classe trabalhadora e aos processos de alfabetização e escolarização de sujeitos marginalizados pelo ensino regular, configurando-se como expressão das lutas pelo direito à educação (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Apesar de avanços normativos ao longo das últimas décadas, persistem desafios estruturais relacionados ao acesso, à permanência e à qualidade do ensino ofertado, evidenciando a continuidade de assimetrias no campo educacional (ALVES, 2014).

No plano legal, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, assegurando atendimento àqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade própria. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirma a EJA como modalidade integrante da educação básica. Contudo, análises críticas indicam que

o reconhecimento jurídico do direito à educação não tem sido suficiente para garantir sua efetivação plena, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais persistentes (CURY, 2019).

A formulação de políticas nacionais específicas, como o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, representou avanço ao reconhecer as particularidades dos sujeitos jovens e adultos e a necessidade de propostas pedagógicas próprias. Entretanto, a consolidação da Base Nacional Comum Curricular reacendeu críticas no campo educacional, sobretudo pela ausência explícita da EJA em seu texto, o que pode reforçar processos de invisibilização curricular e fragilizar a construção de políticas integradas para a modalidade (SAVIANI, 2017).

Quando analisada sob a perspectiva das desigualdades sociais, a EJA revela-se como um espaço em que se expressam, de forma intensa, as intersecções entre raça, gênero e classe. Pesquisas evidenciam que mulheres negras compõem parcela significativa do público atendido, trazendo trajetórias marcadas por exclusão escolar precoce, inserção desigual no mundo do trabalho e sobrecarga de responsabilidades familiares (BRAGANÇA, 2022). Tais experiências demandam análise à luz do racismo estrutural e das desigualdades de gênero que conformam a sociedade brasileira, compreendidas de forma articulada pela categoria de interseccionalidade (CRENSHAW, 1991).

No campo das políticas de enfrentamento ao racismo, a Lei nº 10.639/2003 instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008. Tais dispositivos representam marcos relevantes na consolidação da Educação das Relações Étnico-Raciais como política pública. Contudo, sua implementação na EJA ainda ocorre de forma desigual e, em muitos contextos, fragmentada, exigindo análises críticas sobre sua efetividade, especialmente em âmbito estadual.

No Espírito Santo, as políticas voltadas à Educação de Jovens e Adultos evidenciam avanços institucionais, embora ainda apresentem limites relacionados à formação docente, à organização curricular e às condições concretas de oferta (ESPÍRITO SANTO, 2020). Destacam-se, nesse contexto, as diretrizes curriculares da rede estadual e o Currículo do Espírito Santo, alinhado à Base Nacional Comum Curricular, com desdobramentos para a modalidade. Soma-se a essas iniciativas o ProERER, que fortalece ações voltadas à promoção da equidade racial. Diante desse cenário, a pesquisa analisa a EJA sob uma perspectiva crítica. Compreende-se a modalidade como campo de disputas, resistências e possibilidades. Assim, o estudo busca contribuir para o debate acadêmico e para o fortalecimento de políticas educacionais voltadas, especialmente, às mulheres negras.

A realização desta pesquisa fundamenta-se na relevância social, política e acadêmica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto brasileiro, especialmente diante das persistentes desigualdades educacionais que marcam a trajetória de amplos segmentos da população. Embora reconhecida juridicamente como direito humano fundamental, a modalidade permanece, em muitos contextos, situada em posição periférica nas políticas educacionais, sendo frequentemente tratada sob perspectiva compensatória e descontínua, o que compromete sua consolidação como política pública estruturante (GADOTTI, 2013).

No campo das políticas educacionais, observa-se uma tensão entre o arcabouço normativo que assegura a EJA como modalidade integrante da educação básica e práticas institucionais que a fragilizam. A ausência explícita da modalidade na Base Nacional Comum Curricular tem sido interpretada como indício de processos de invisibilização curricular que impactam a organização pedagógica, a formação docente e a garantia do direito à aprendizagem de jovens e adultos (ARROYO, 2019). Esse cenário evidencia a necessidade de análises críticas que problematizem as contradições presentes nas políticas educacionais contemporâneas.

A justificativa da pesquisa sustenta-se, ainda, na compreensão de que a EJA constitui espaço privilegiado para examinar as desigualdades estruturais que atravessam a sociedade brasileira. As trajetórias educacionais dos sujeitos que a frequentam são historicamente marcadas por processos de exclusão relacionados à classe social, à raça e ao gênero, o que torna a modalidade campo fecundo para investigações que articulem educação e justiça social (SAVIANI, 2017).

A centralidade atribuída às mulheres negras neste estudo decorre da necessidade de conferir visibilidade a experiências historicamente marginalizadas nos debates educacionais. Pesquisas indicam que suas trajetórias na EJA são marcadas por interrupções escolares, inserção precoce e precarizada no mundo do trabalho e múltiplas responsabilidades familiares, ao mesmo tempo em que revelam estratégias de resistência e (re)existência (BRAGANÇA, 2022). A abordagem interseccional adotada permite compreender como raça, classe e gênero operam de forma articulada na produção das desigualdades, conforme discutido por autoras que analisam criticamente essas relações no contexto social e educacional (DAVIS, 2016).

No contexto específico do Estado do Espírito Santo, a pertinência da investigação se intensifica diante da necessidade de examinar como as diretrizes, programas e normativas estaduais voltados à EJA e à Educação das Relações Étnico-Raciais têm sido formulados e implementados. A pesquisa concentra-se no período de 2023 a 2025, analisando políticas e

documentos oficiais que incidem sobre a organização curricular, a formação docente e a gestão da modalidade. Tal recorte temporal possibilita avaliar não apenas os fundamentos normativos dessas políticas, mas também seus desdobramentos práticos, identificando avanços institucionais, limites operacionais e possíveis contradições entre o que é previsto legalmente e as condições concretas de oferta.

Embora haja iniciativas que sinalizem compromisso com a modalidade e com o enfrentamento ao racismo, permanecem desafios relacionados ao acesso, à permanência dos estudantes e à consolidação de práticas pedagógicas efetivamente comprometidas com a superação das desigualdades educacionais. A análise documental e bibliográfica, nesse sentido, permite apreender de forma articulada tanto os progressos quanto as fragilidades das políticas implementadas no âmbito estadual.

Do ponto de vista acadêmico, esta pesquisa busca contribuir para o aprofundamento teórico do campo da EJA, articulando fundamentos históricos, normativos e contextuais a partir de um recorte ainda pouco explorado de maneira sistemática. Ao dialogar com perspectivas da pedagogia crítica e com concepções de educação emancipadora, o estudo aproxima-se de abordagens que defendem práticas pedagógicas orientadas para a transformação social e para o enfrentamento das opressões estruturais presentes no espaço escolar (HOOKS, 2019).

Em síntese, a pesquisa justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão da Educação de Jovens e Adultos como política pública e como prática social situada, evidenciando seus desafios, contradições e possibilidades, especialmente no que se refere às mulheres negras no contexto capixaba. Ao articular análise normativa e reflexão crítica sobre as experiências concretas das educandas historicamente marginalizadas, pretende-se contribuir para o avanço do conhecimento acadêmico e para o fortalecimento de debates que subsidiem a formulação e a efetivação de políticas educacionais mais justas, inclusivas e socialmente comprometidas.

Além disso, a consolidação da EJA como política pública efetiva exige o reconhecimento de suas especificidades pedagógicas e das condições de vida dos sujeitos atendidos. Trata-se de uma formação que articula saberes escolares e experiências sociais, demandando currículos flexíveis e contextualizados. A ausência dessas adequações contribui para a evasão e fragiliza a permanência dos estudantes na modalidade. Nesse sentido, reforça-se a necessidade de políticas de apoio e permanência que enfrentem as desigualdades estruturais.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Analisar a Educação de Jovens e Adultos como direito humano e política pública, a partir de seus fundamentos históricos e normativos, examinando sua organização no Estado

do Espírito Santo e as implicações das políticas educacionais especialmente no que se refere à promoção da equidade racial para a realidade das mulheres negras na EJA.

3.2 Objetivos específicos

- a) Compreender os fundamentos históricos, conceituais e sociais da Educação de Jovens e Adultos, situando-a como direito humano e política pública voltada aos sujeitos historicamente excluídos do sistema educacional.
- b) Analisar o arcabouço normativo e as políticas educacionais que estruturam a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, problematizando suas contradições, especialmente no que se refere à Base Nacional Comum Curricular.
- c) Examinar a organização da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Espírito Santo, no que se refere à oferta, ao atendimento e às diretrizes curriculares da rede pública estadual, articulando-a à implementação do Programa de Educação das Relações Étnico-Raciais (ProERER) no âmbito do sistema estadual de ensino, a fim de compreender seus desdobramentos para a promoção da equidade racial na EJA.
- d) Analisar os desafios enfrentados pelas mulheres negras na Educação de Jovens e Adultos, à luz das intersecções entre raça, gênero e classe, compreendendo a EJA como espaço de resistência e afirmação de direitos.

4 METODOLOGIA

A presente pesquisa insere-se no campo das Ciências Humanas e Sociais e adota um percurso metodológico coerente com a complexidade do objeto investigado e com os objetivos propostos. Parte-se da compreensão de que a metodologia constitui elemento

estruturante da pesquisa científica, responsável por articular escolhas teóricas, procedimentos técnicos e estratégias analíticas, assegurando rigor, coerência e validade ao conhecimento produzido (SEVERINO, 2016).

Conforme explicitado na Introdução, esta investigação reconhece que a produção do conhecimento é socialmente situada. Nesse sentido, o primeiro capítulo da dissertação é constituído pelo memorial intitulado *Memorial de Formação: Entre Resistência e Re-existências: Escrevivências de uma Mulher Negra*. Tal capítulo apresenta a trajetória formativa da pesquisadora por meio de uma narrativa autobiográfica que explicita seu lugar social, histórico e epistemológico, evidenciando experiências atravessadas pelas intersecções entre raça, gênero e educação. Sua presença na estrutura da dissertação busca conferir transparência ao percurso que mobiliza a investigação e às condições de produção do conhecimento que a sustentam.

Entretanto, é fundamental explicitar que o memorial não se configura como procedimento metodológico, tampouco como fonte empírica da pesquisa. Embora componha o primeiro capítulo da dissertação e contribua para a compreensão das motivações que impulsionam o estudo, sua função é exclusivamente contextual e formativa. Trata-se de um texto que evidencia a implicação da pesquisadora com a temática investigada, sem constituir material de análise da pesquisa.

Assim, o memorial não foi submetido aos procedimentos analíticos adotados nesta investigação, não integrando o corpus empírico nem sendo objeto de categorização, interpretação sistemática ou produção de dados. Sua finalidade restringe-se à contextualização da problemática e à explicitação do lugar de enunciação da pesquisadora, sem interferir na condução metodológica do estudo.

Desse modo, embora a trajetória da pesquisadora componha o horizonte de implicação que mobiliza a investigação, o desenvolvimento da pesquisa fundamenta-se exclusivamente em procedimentos de natureza bibliográfica e documental, conforme detalhado nas seções subsequentes. Esses procedimentos orientam a construção analítica do objeto, garantindo o rigor científico necessário à produção do conhecimento no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Ademais, tal abordagem metodológica permite situar a análise em um campo crítico, articulando teoria e realidade de forma consistente e fundamentada.

4.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa é do tipo bibliográfica e documental, inserindo-se no campo das Ciências Humanas e Sociais. A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir do levantamento, seleção e análise de produções acadêmicas consolidadas, incluindo livros, artigos científicos, dissertações e teses que abordam direta ou indiretamente a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as relações étnico-raciais no contexto educacional. Esse procedimento permite mapear o estado do conhecimento sobre o objeto, identificar abordagens teóricas predominantes, controvérsias e lacunas existentes na literatura especializada (GIL, 2019).

A pesquisa documental concentrou-se na análise de documentos oficiais, normativos e institucionais, tais como legislações, políticas públicas, planos, relatórios técnicos e documentos administrativos relacionados à EJA, com ênfase no contexto do Espírito Santo. Esses documentos, por não terem recebido tratamento analítico sistemático prévio, constituem fontes primárias essenciais para compreender dimensões históricas, políticas e institucionais do fenômeno investigado (CELLARD, 2008).

No contexto do Espírito Santo, a pesquisa concentra-se na análise da implementação recente (2023-2025) das políticas e diretrizes estaduais voltadas à EJA e à Educação das Relações Étnico-Raciais. Embora existam avanços institucionais expressos em documentos oficiais e programas específicos, persistem desafios relacionados ao acesso, à permanência dos estudantes e à efetivação de práticas pedagógicas comprometidas com a promoção da equidade racial e com o enfrentamento das desigualdades educacionais. A análise documental e bibliográfica permite identificar tanto os progressos quanto os limites dessas políticas no âmbito estadual, situando o estudo no contexto geográfico e temporal da pesquisa.

4.2 Abordagem metodológica

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, considerada adequada à compreensão de processos, significados, discursos e relações sociais, em contraposição a perspectivas voltadas à generalização estatística. Tal abordagem privilegia a análise da realidade em sua complexidade, valorizando o contexto, a historicidade e as múltiplas determinações que atravessam os fenômenos sociais, o que a torna particularmente pertinente para a interpretação crítica do campo educacional (MINAYO, 2014).

No âmbito desta dissertação, a opção pela abordagem qualitativa articula-se ao reconhecimento de que a produção do conhecimento é socialmente situada. Nesse sentido, o primeiro capítulo é constituído pelo memorial de formação intitulado *Memorial de Formação: Entre Resistência e Re-existências: Escrivivências de uma Mulher Negra*, no qual se explicita

a trajetória formativa da pesquisadora e suas implicações com o objeto de estudo. Contudo, é fundamental destacar que esse material não integra o percurso metodológico propriamente dito, não sendo mobilizado como fonte empírica nem submetido a procedimentos analíticos.

O percurso metodológico foi estruturado em etapas articuladas. Inicialmente, realizou-se a delimitação do problema de pesquisa e a definição dos objetivos geral e específicos, os quais orientaram as escolhas teóricas e metodológicas subsequentes. Em seguida, procedeu-se ao levantamento sistemático da literatura pertinente, constituindo o referencial teórico que sustenta a análise desenvolvida ao longo do estudo.

Na etapa posterior, foram selecionados documentos normativos e institucionais, considerando critérios de relevância, autenticidade, atualidade e coerência com o objeto investigado. A análise documental foi desenvolvida de forma integrada à revisão bibliográfica, possibilitando um diálogo contínuo entre os referenciais teóricos e os dados empíricos, em consonância com perspectivas que enfatizam a indissociabilidade entre reflexão teórica e análise da realidade social (SEVERINO, 2016).

Importa reiterar que, embora o memorial componha o horizonte de implicação que mobiliza a pesquisa e ocupe lugar estruturante na organização da dissertação como capítulo inicial, sua função é estritamente formativa e contextual. Não integra o corpus documental analisado, não foi submetido a procedimentos de categorização e não interfere na construção analítica dos dados, preservando-se, assim, o rigor metodológico da investigação.

Desse modo, a abordagem qualitativa adotada permite apreender a complexidade da Educação de Jovens e Adultos em suas dimensões políticas, sociais e pedagógicas, assegurando coerência entre os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos e a perspectiva crítica que orienta o estudo. Reafirma-se, assim, que tal opção metodológica não se constitui apenas como uma escolha técnica, mas como uma posição epistemológica alinhada ao entendimento de que o fenômeno educativo deve ser compreendido em sua historicidade, complexidade e inserção social. Ao articular revisão bibliográfica e análise documental, a pesquisa busca compreender a Educação de Jovens e Adultos a partir de suas múltiplas determinações, reconhecendo-a como um campo atravessado por disputas políticas, desigualdades estruturais e práticas pedagógicas diversas, no qual o rigor metodológico se integra à perspectiva crítica assumida, conferindo consistência analítica e profundidade interpretativa ao estudo.

4.3 Procedimentos de coleta de dados

Os procedimentos de coleta de dados combinaram revisão bibliográfica e pesquisa documental. A revisão bibliográfica foi realizada mediante consultas a bases de dados acadêmicas, bibliotecas digitais e repositórios institucionais, priorizando produções reconhecidas por sua relevância teórica e consistência metodológica. A seleção do material seguiu critérios de pertinência temática, reconhecimento acadêmico dos autores e contribuição efetiva à compreensão do objeto investigado (GIL, 2019).

A pesquisa documental concentrou-se em documentos oficiais, normativos e institucionais, coletados em fontes fidedignas, assegurando a legitimidade das análises (CELLARD, 2008). A coleta abrangeu documentos normativos, programas, planos, relatórios técnicos e outros materiais técnico-administrativos, permitindo leitura contextualizada das políticas e práticas educacionais implementadas, especialmente no período de 2023 a 2025 no Espírito Santo.

Essa abordagem possibilitou examinar tanto os avanços institucionais quanto os desafios persistentes relacionados à oferta, permanência e práticas pedagógicas na EJA, bem como à implementação do Programa de Educação das Relações Étnico-Raciais (ProERER), identificando limites, contradições e potencialidades das políticas estaduais.

4.4 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados foi realizada por meio de procedimentos de análise de conteúdo temática, permitindo compreender padrões, significados e relações presentes nos documentos e na literatura revisada (BARDIN, 2016). Inicialmente, procedeu-se a uma leitura exploratória do material, com o objetivo de familiarizar-se com os documentos e identificar núcleos de sentido relevantes para o objeto investigado.

Em seguida, foram definidas e construídas categorias analíticas, organizando os conteúdos recorrentes e articulando-os com os objetivos da pesquisa. As categorias foram formuladas considerando as dimensões centrais do estudo, incluindo a oferta e atendimento na EJA, a implementação das diretrizes curriculares estaduais e do Programa de Educação das Relações Étnico-Raciais (ProERER), bem como as práticas pedagógicas voltadas à promoção da equidade racial e ao enfrentamento das desigualdades educacionais.

A etapa final consistiu na interpretação dos dados à luz do referencial teórico, articulando os achados empíricos com perspectivas da pedagogia crítica, da educação emancipadora e dos estudos sobre relações étnico-raciais (HOOKS, 2019; MINAYO, 2014). Esse procedimento possibilitou analisar tanto os avanços institucionais quanto os limites das

políticas estaduais implementadas entre 2023 e 2025 no Espírito Santo, evitando interpretações fragmentadas ou descontextualizadas e considerando as múltiplas determinações sociais, históricas e políticas do fenômeno investigado (SEVERINO, 2016).

4.5 Resultados esperados

A presente pesquisa pretende contribuir para o aprofundamento teórico, crítico e metodológico sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com ênfase nas intersecções entre raça, gênero e desigualdades educacionais. A análise das políticas públicas, diretrizes normativas e documentos institucionais possibilita a identificação de limites, contradições e potencialidades, especialmente no contexto do Espírito Santo, no período de 2023 a 2025, marcado pela implementação de ações voltadas à EJA e ao Programa de Educação das Relações Étnico-Raciais (ProERER). Nesse sentido, busca-se compreender como tais políticas se materializam no cotidiano institucional e quais impactos produzem na garantia do direito à educação.

Do ponto de vista acadêmico, espera-se que o estudo contribua para a ampliação do debate sobre a EJA enquanto campo de produção de conhecimento, espaço de afirmação de direitos e território de disputas políticas e pedagógicas. Ao dialogar com perspectivas da pedagogia crítica e da educação popular, a investigação reforça a importância de abordagens que compreendam a educação como prática social historicamente situada, atravessada por desigualdades estruturais e processos de exclusão. Assim, pretende-se fortalecer referenciais teóricos e metodológicos comprometidos com análises críticas e interseccionais do fenômeno educativo.

No campo das políticas públicas e das práticas institucionais, os resultados esperados incluem a possibilidade de subsidiar reflexões sobre a formulação, implementação e avaliação de ações voltadas à EJA, especialmente aquelas relacionadas à promoção da equidade racial. Ao evidenciar desafios relacionados ao acesso, à permanência e às condições de aprendizagem dos estudantes, o estudo pode oferecer subsídios para o aprimoramento de estratégias institucionais mais inclusivas e coerentes com as demandas dos sujeitos atendidos.

Adicionalmente, a pesquisa busca fortalecer a articulação entre produção acadêmica e práticas pedagógicas, contribuindo para a aproximação entre teoria e realidade escolar no âmbito da EJA. Ao evidenciar experiências e demandas de estudantes, com destaque para mulheres negras, pretende-se ampliar a visibilidade de sujeitos historicamente marginalizados,

contribuindo para a construção de práticas educativas mais sensíveis às desigualdades sociais e às especificidades dos contextos locais.

Além disso, a pesquisa poderá contribuir para o fortalecimento da compreensão de que as desigualdades educacionais não se explicam apenas pela ausência de oportunidades escolares, mas por processos históricos e estruturais que afetam de maneira diferenciada determinados grupos sociais. Ao evidenciar a centralidade das experiências das mulheres negras na EJA, o estudo reforça a necessidade de que as políticas educacionais sejam formuladas e avaliadas a partir de perspectivas interseccionais, capazes de reconhecer como racismo, sexismo e desigualdades socioeconômicas se articulam na produção das trajetórias de exclusão e nas possibilidades de permanência e sucesso escolar.

De igual modo, espera-se que a investigação contribua para ampliar a visibilidade da Educação das Relações Étnico-Raciais como dimensão constitutiva da garantia do direito à educação na modalidade EJA. Ao analisar a implementação do ProERER e demais ações voltadas à promoção da equidade racial na rede estadual do Espírito Santo, a pesquisa poderá oferecer elementos para o aperfeiçoamento de políticas e práticas educacionais comprometidas com o reconhecimento da diversidade, a valorização das identidades negras e o enfrentamento das múltiplas formas de discriminação presentes no espaço escolar. Dessa forma, reafirma-se a educação como instrumento de emancipação, cidadania e transformação social.

Por fim, espera-se que o estudo contribua para a formação inicial e continuada de educadores que atuam na EJA, especialmente no que se refere às relações étnico-raciais e à implementação de práticas pedagógicas antirracistas. Ao explicitar desafios concretos do cotidiano escolar e suas determinações estruturais, a pesquisa busca oferecer elementos que favoreçam a construção de estratégias pedagógicas comprometidas com a equidade, a inclusão e a transformação social.

5 CAPÍTULO I

MEMORIAL DE FORMAÇÃO: ENTRE RESISTÊNCIA E RE-EXISTENCIA: ESCREVIVÊNCIAS DE UMA MULHER NEGRA

Em 1957, no contexto histórico, econômico e político de construção de Brasília, a nova capital federal, símbolo do progresso defendido pelo Presidente do Brasil JK Juscelino Kubitschek; paralelamente no norte de Minas Gerais, começou a ser erguida a Usina Hidrelétrica de Três Marias, às margens do rio São Francisco. Esta obra tinha como principal finalidade gerar energia elétrica e fomentar o desenvolvimento agrícola e industrial da região, sendo essencial para o progresso econômico do estado e para a expansão das atividades produtivas locais.

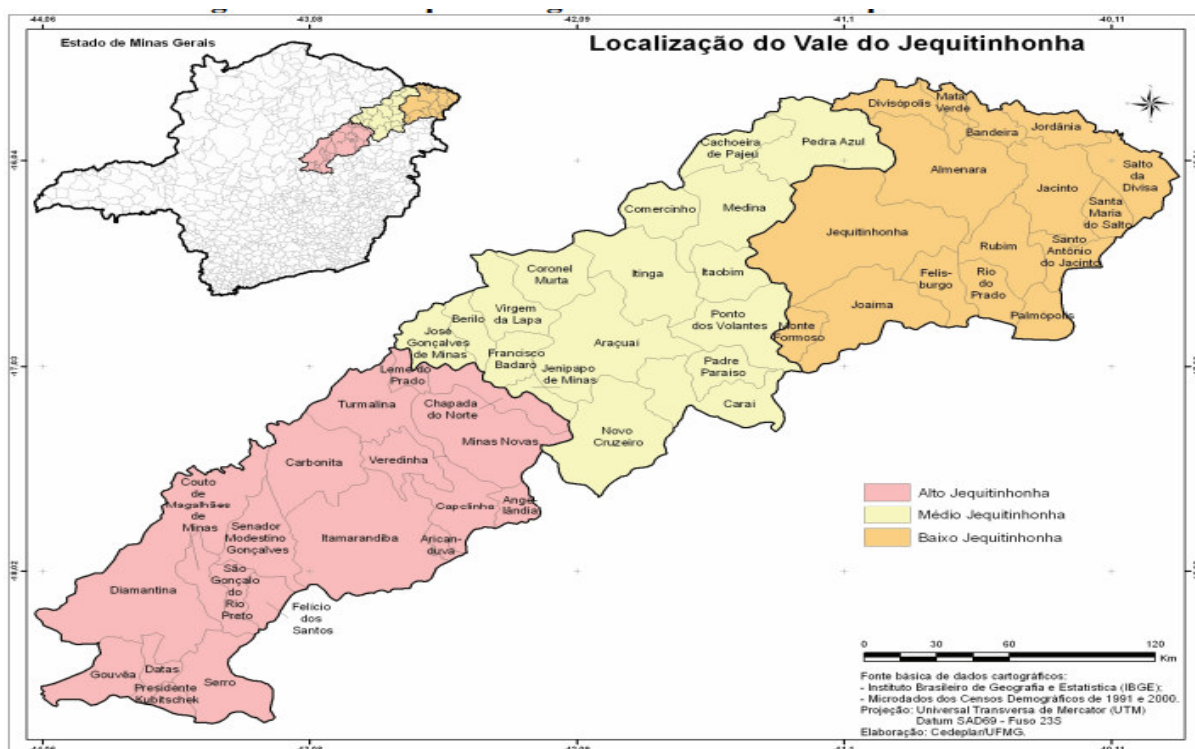
Meus avós maternos chegaram ao Espírito Santo movidos pelo sonho de uma vida mais próspera, embalados pelas promessas de crescimento profissional e pela busca de um futuro mais tranquilo para seus filhos. Deixaram para trás Pedra Azul, uma cidade incrustada no Vale do Jequitinhonha, no nordeste de Minas Gerais, onde a cultura floresce em meio às adversidades.

O Vale, rico em histórias e tradições, carrega também o peso da exploração mineral, herança dos ciclos do ouro e do diamante. O brilho das pedras preciosas nunca se traduziu em riqueza para seu povo, que, por gerações, enfrentou os desafios impostos pela falta de investimentos e oportunidades. Assim, como tantos outros, meus avós decidiram partir, levando na bagagem a força de quem luta por dias melhores.

Ao chegarem a Mucurici, no Espírito Santo, foram recebidos por paisagens que logo os encantaram. Minha mãe, ainda menina, com apenas 12 anos, viu-se diante de um novo mundo. O recomeço exigiu esforço, trabalho árduo e união, mas pouco a pouco foram criando laços profundos com essa terra acolhedora.

O Espírito Santo, que um dia foi apenas um destino, tornou-se lar. As raízes fincadas aqui se entrelaçaram com as que ficaram em Minas, formando um legado de resistência e pertencimento. Hoje, ao olhar para trás, reconheço que essa trajetória moldou não apenas a história da minha família, mas também a pessoa que sou. E assim seguimos, honrando aqueles que vieram antes de nós e construindo, dia após dia, o futuro dos que virão.

Figura 1 - Municípios integrantes do Vale do Jequitinhonha



Fonte: <https://www.ufmg.br/polojequitinhonha/o-vale/sobre-o-vale-do-jequitinhonha/>

Seu Inocêncio Pereira dos Santos (*in memoria*) - meu avô - um homem negro, o verdadeiro desbravador da nossa história. Ele foi um dos primeiros a se estabelecer no distrito, desafiou com coragem os percalços de um lugar ainda em desenvolvimento, mas sempre certo de que ali construiria um futuro melhor para os seus descendentes. Com suas mãos calejadas e um espírito incansável, meu avô participou na construção de obras que se tornaram marcos na comunidade. Entre elas, destaca-se a construção da igreja católica, símbolo de fé e união para todos os moradores católicos.

Ele fez parte de uma geração que não mediu esforços para erguer, tijolo a tijolo, para a construção daquele distrito. O legado deixado por meu avô não se resume à construção de estruturas físicas, mas abrange a construção de histórias, valores e tradições que seguimos honrando até hoje. Cada esquina do distrito guarda uma memória de sua passagem, de seu trabalho árduo e de sua visão para o futuro. Saber que as fundações que ele ajudou a estabelecer permanecem firmes e é motivo de grande emoção, assim como a certeza de que sua presença e seu legado continuem vivos nesse lugar tão especial.

A senhora Deodata Antônia Pereira (*in memoria*), minha querida avó, uma mulher com descendência indígena Pataxó, cuja condição socioeconômica a impediu de frequentar a escola, mas que, por outro lado, era profundamente letrada na oralidade indígena. Ela exercia

dois papéis: o de “narradora personagem testemunha¹” e de “narradora personagem protagonista²”, uma guardiã das histórias e tradições de seu povo, que preservava e transmitia os saberes culturais. Natural de São José do Pampá, no interior de Minas Gerais, hoje chamada Fronteira dos Vales, cidade situada entre os Vales do Mucuri e Jequitinhonha, minha avó me transportou através de suas narrativas para o universo de sua ancestralidade, revelando-me um vasto repertório de histórias por meio de sua narrativa.

Ela, que dominava a arte da contação de histórias, estimulou minha curiosidade e meu apreço pelo conhecimento com palavras de incentivo, todos os dias ela me dizia: “Estuda, minha neta, e seja gentil, generosa, animada e guerreira, para que um dia me conte outras histórias.” Essas palavras ecoavam em minha mente e coração, inspirando-me a seguir o caminho da educação com determinação e respeito pelas tradições indígenas.

Nessa mesma época, meus avós paternos residiam em Nanuque, município de Minas Gerais, situado em uma região de fronteira com os estados da Bahia e do Espírito Santo. Naquela época, a cidade estava associada à presença de povos indígenas Botocudos (Nak-Nucks, Giporoc, Pataxós, Machacalis, Potés, entre outros), ao desbravamento da região, à instalação de uma serraria e à construção da Estrada de Ferro Bahia a Minas.

Nasci no ano de 1973, ano em que o Brasil vivia um dos momentos mais complexos e contraditórios de sua história. O país encontrava-se sob o regime militar instaurado em 1964 e era governado pelo presidente Emílio Garrastazu Médici. Enquanto o governo promovia a imagem de uma nação moderna, forte e em acelerado desenvolvimento econômico, a população convivia com a restrição das liberdades políticas, a censura e a repressão aos opositores do regime. Esse contexto fez de 1973 um marco tanto pelo crescimento econômico quanto pelo fortalecimento do autoritarismo estatal.

No campo político, o período foi caracterizado pelo endurecimento da ditadura militar. O Ato Institucional nº 5, decretado em 1968, permanecia em vigor e concedia amplos poderes ao governo para perseguir adversários políticos e limitar direitos civis. A censura atingia jornais, revistas, programas de televisão, músicas, peças teatrais e outras manifestações culturais. Além disso, órgãos de segurança do Estado atuavam na vigilância e repressão de indivíduos considerados opositores do regime, contribuindo para um ambiente de medo e silêncio político.

¹ **narrador personagem testemunha:** conta a história de outra pessoa e possui relação próxima com ela.

² **narrador personagem protagonista:** possui relação íntima com a narrativa.

Paralelamente, a economia brasileira atravessava o auge do chamado “Milagre Econômico”. Nesse período, o país registrava elevadas taxas de crescimento, impulsionadas por investimentos públicos, expansão industrial e grandes obras de infraestrutura. Projetos como a construção da Ponte Rio-Niterói, a abertura da Rodovia Transamazônica e o início das obras da Usina Hidrelétrica de Itaipu simbolizavam o ideal desenvolvimentista defendido pelo governo. Entretanto, os benefícios desse crescimento não eram distribuídos de maneira igualitária. A concentração de renda aumentava, e grande parte da população continuava enfrentando dificuldades econômicas, especialmente nas áreas rurais e nas periferias urbanas.

No âmbito social, o Brasil passava por um intenso processo de urbanização. Milhares de pessoas migravam do campo para as cidades em busca de melhores oportunidades de trabalho e de vida. Como consequência, grandes centros urbanos como São Paulo e Rio de Janeiro cresceram rapidamente, enfrentando problemas relacionados à moradia, ao transporte e à infraestrutura urbana. Esse crescimento acelerado contribuiu para o surgimento e a expansão de periferias e comunidades marcadas pela desigualdade social.

Apesar das limitações impostas pela censura, a produção cultural brasileira manteve-se ativa e criativa. Artistas, escritores e músicos desenvolveram formas indiretas de expressar críticas ao regime, utilizando metáforas, simbolismos e mensagens implícitas em suas obras. Nomes como Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil e Elis Regina tornaram-se referências desse período. Ao mesmo tempo, a televisão ampliava sua influência sobre a sociedade, contribuindo para a formação de uma cultura de massa nacional.

Dessa forma, o ano de 1973 representa um período de contrastes na história brasileira. De um lado, o país vivia um momento de crescimento econômico e de modernização de sua infraestrutura; de outro, enfrentava a ausência de liberdades democráticas e o aprofundamento das desigualdades sociais. Essa combinação de desenvolvimento econômico e autoritarismo político marcou profundamente a sociedade brasileira e deixou consequências que seriam sentidas nas décadas seguintes.

Sou fruto da união entre o senhor Odelides Rodrigues Lima, já falecido, um homem dedicado ao trabalho rural, mas privado do acesso à alfabetização, e a senhora Noemia Pereira dos Santos, também trabalhadora rural, cuja escolaridade se limitou aos conhecimentos rudimentares. Nasci ocupando a posição de filha do meio em uma família de seis irmãos, no modesto distrito de Mucurici, localizado em Itabaiana, Espírito Santo, no dia 30 de janeiro de 1973.

Esse contexto familiar e social foi marcado por desafios próprios das zonas rurais, onde o acesso à educação formal era escasso e a sobrevivência dependia quase

exclusivamente do trabalho braçal. Meus pais, com poucos recursos, mas ricos em valores e determinação, moldaram minha formação inicial com exemplos de esforço e perseverança. A vida rural nos ensinou o valor do trabalho desde muito cedo e nos fez conscientes das dificuldades enfrentadas por famílias que, como a nossa, viviam das atividades agrícolas, sujeitas às instabilidades e limitações do campo.

A convivência com meus pais e irmãos em meio a essa realidade difícil, mas digna, enriqueceu meu senso de pertencimento e reforçou a importância da família como base de apoio e aprendizado. Este início de vida simples, com as limitações impostas pela falta de oportunidades, também plantou em mim o desejo de buscar conhecimento e superação. Assim, a partir dessa experiência singular, carrego uma herança de valores transmitidos pelo exemplo de meus pais, cuja luta e determinação me inspiram a cada passo.

5.1 Encontro com a minha ancestralidade

Eu sou Alexandra Silva Lima de Oliveira e me autodeclaro uma mulher negra, um reconhecimento que vai além de uma simples identificação: é um encontro com a complexidade da minha ancestralidade, que carrega as ricas heranças culturais, étnicas e históricas dos povos africanos. Esse reconhecimento não se limita a um passado distante; é um compromisso com memórias e valores que resistiram, geração após geração, a processos de apagamento cultural e opressão, transformando-se em força presente na minha vida.

Em minha trajetória, percebo como essas heranças dialogam e se entrelaçam na construção da minha identidade e da minha visão de mundo. Da minha querida avó Deodata Antônia Pereira (in memoriam), mulher de descendência indígena Pataxó, herdei a força da terra, a sabedoria silenciosa e a resistência que se faz permanência. Foi com ela que aprendi muitos saberes tradicionais transmitidos de geração em geração, profundamente ligados à natureza e ao modo de vida ancestral. Minha avó me ensinou sobre remédios extraídos de plantas e recursos naturais, o uso de utensílios artesanais como panelas de barro, peneiras e esteiras de taboa, além da produção de sabão feito a partir do chorume da cinza da palha de milho e da palha de feijão. Também aprendi a preparar a paçoca no pilão e tantas outras práticas que valorizam os conhecimentos da terra e o aproveitamento consciente dos recursos naturais. Esses ensinamentos constituem um patrimônio afetivo e cultural que permanece vivo em minha memória e fortalece minha identidade até os dias de hoje.

Participei de momentos como o Congresso “Diálogos”, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES/CEUNES), em 2023, e da visita à Aldeia Guarani Tekoá Mirim, em

Aracruz, em 2024, ao lado do Cacique Pedro e do vice-cacique Rodrigo, representou para mim um profundo encontro com minha ancestralidade. Essas vivências despertaram memórias dos ensinamentos que recebi de minha avó Deodata Antônia Pereira (in memoriam), mulher de descendência indígena Pataxó, que me transmitiu saberes sobre os remédios retirados da natureza, o uso de panelas de barro, peneiras e esteiras de taboa, a produção de sabão a partir das cinzas da palha de milho e da palha de feijão, a preparação da paçoca no pilão e tantas outras práticas tradicionais. Estar nesses espaços foi reconhecer que esses conhecimentos não pertencem apenas ao passado, mas permanecem vivos em mim como herança cultural, afetiva e espiritual. Compreendi, mais uma vez, que minha história é continuação da memória de meus ancestrais e que minha ancestralidade se manifesta como presença, resistência e construção permanente da minha identidade.

Foto 1 - Congresso – Diálogos – Universidade Federal do Espírito Santo – UFES/CEUNES, 2023 e visita da Aldeia - Temática Guarani Tekoá Mirim, em Aracruz. Primeira foto da esquerda para direita - o Cacique Pedro, Eu e o vice-cacique Rodrigo, seu filho, 2024.



Fonte: Arquivo pessoal

De acordo com figura 2, apresento não apenas do conhecimento de minha ascendência, mas também da vivência de questões sociais que historicamente marcam as trajetórias dos povos afrodescendentes e indígenas. Desde a infância, percebo que a discriminação e o preconceito que enfrentei refletem a mesma realidade vivida por gerações antes de mim, onde a cor da pele e a origem étnica são fatores determinantes na experiência de exclusão e desigualdade. No entanto, essa vivência também me aproxima de tradições de resistência e de valores que esses grupos cultivaram ao longo dos séculos, preservando práticas culturais, espirituais e comunitárias de enorme significado.

Para mim, estar inserida neste espaço de produção e circulação de conhecimentos não se restringe a um simples pertencimento, mas implica assumir o compromisso de carregar e honrar as memórias, as lutas e a força de povos que, mesmo diante de processos históricos de opressão, desenvolveram estratégias de resistência e (re)existência, preservando e ressignificando suas identidades. Minha trajetória inscreve-se nesse continuum de resiliência, forjado por gerações que souberam converter adversidades em potências de resistência cultural e social. Nesse sentido, tal experiência transcende a dimensão da origem, configurando-se como expressão de luta, respeito e reconhecimento da complexidade, da densidade histórica e da riqueza simbólica que constituem essas raízes.

5.2 Minha infância e adolescência: “escola” lugar também de discriminação e preconceito

Minha infância, vivida entre os anos de 1973 e 1984 no distrito de Itabaiana-Mucurici, no Espírito Santo, foi permeada por desafios, discriminação e privações decorrentes de uma realidade de pobreza, mas também pelo afeto e dedicação incondicional de minha família. Não dá para falar em consciência humana enquanto pessoas negras não tiverem direitos iguais e sequer forem tratadas como humanas como apresenta Djamilá Ribeiro (2019-2021, p. 24).

Os dias eram divididos entre os estudos e o trabalho ao lado de minha mãe, auxiliando-a na tarefa de raspar mandioca na casa de farinha do senhor Manoel de Louzin, atividade que contribuía para o sustento do lar. Muitas vezes, a alimentação diária dependia das sobras da merenda escolar, obtidas graças à colaboração de minha mãe com as merendeiras, em troca desse pequeno auxílio.

Em várias ocasiões, o alimento de nossa mesa era provido pelo trabalho na roça e da caça e pesca realizadas por meu pai, que, com muito esforço, garantiam o mínimo necessário para nossa subsistência.

Iniciei minha trajetória acadêmica na EEPG Itabaiana, localizada no distrito de Itabaiana, Mucurici, ES, onde completei o Ensino Fundamental, onde concluí o ensino fundamental. Recordo-me de não ter uma mochila para carregar meu material escolar; a alegria surgia sempre que o arroz acabava, pois eu podia usar a sacola como uma improvisada mochila. Lembro que outra felicidade indescritível era quando minha mãe encontrava um lápis dentro de um pacote de macarrão; que momento especial! A única tristeza era precisar dividir esse único lápis com meus cinco irmãos.

As lembranças que guardo em minha memória se tornam mais vívidas quando observo as fotos que registraram momentos singelos da minha infância, permitindo-me revisitar espaços, pessoas e sensações que marcaram minha formação.

A partir dessas imagens, consigo relembrar detalhes da casa onde morávamos, das rotinas simples do dia a dia e do ambiente em que meu pai trabalhava, revivendo fragmentos de uma vida marcada por laços familiares e relações comunitárias. Na fotografia em questão, é possível reconhecer não apenas a fachada da residência, mas também a disposição dos irmãos, da minha irmã Eliana, de meus irmãos Paulo e Domingos, e de Antônio (Tonton), filho do dono da fazenda Rancho King, em Minas Gerais, evidenciando a presença constante da convivência familiar e das interações sociais que permeavam aquele espaço.

Cada rosto, cada gesto capturado pela lente traz à tona emoções e histórias que muitas vezes se perdem com o tempo, reforçando a importância desses registros como mediadores entre memória e identidade, e revelando, de forma singela e profunda, o contexto afetivo e social que moldou a minha infância.

Foto 2 – Em frente à casa que eu morava, lugar que meu pai trabalhava – 1979 (da esquerda para a direita: minha irmã Eliana, eu, meus irmãos Paulo e Domingos e Antônio (Tonton) - Filho do dono da fazenda Racho King – MG.



Fonte: Arquivo pessoal

Como é possível notar na foto 3, que havia um sorriso no rosto apesar das dificuldades materiais, havia barreiras ainda mais profundas e dolorosas, impostas pela cor de minha pele. Desde muito jovem, senti os efeitos da discriminação racial.

Nas celebrações juninas, por exemplo, nunca podia ser escolhida como rainha caipira, privilégio destinado pela diretora apenas às crianças brancas. Na celebração do Dia da Árvore, quando os alunos eram convidados a plantar uma muda no pátio da escola, eu era deixada de lado, impedida de participar desse momento significativo.

Entretanto, mesmo diante desses percalços, minha infância também teve momentos de leveza e alegria. Brincava de peteca e bola com seus irmãos e colegas da rua onde morava, e, sobretudo, recebia o carinho e o afeto dos meus pais, que me proporcionavam um senso de pertencimento e dignidade.

Foto 3 - Eu na 4ª série primária – 1983



Fonte: Arquivo pessoal

De acordo com a foto 4, a minha relação com o ensino está presente na infância, recordo com ternura as noites em que adormecia sobre uma esteira de fibras de tábua na casa da minha avó materna, a senhora Deodata Antônia Pereira (*in memoria*).

Assim como a avó, cujas histórias alimentaram a imaginação e a percepção sobre a própria identidade, a trajetória de vida foi marcada por desafios e superações. Ao longo dos anos, a força e a resiliência da família constituíram fonte de inspiração para a construção de um caminho que honrasse esse legado. A paixão pelo ensino e a busca pela educação tiveram início na infância, consolidando-se, progressivamente, como elementos centrais dessa trajetória.

Hoje, como mulher negra, professora e mestranda, carrego comigo a história da minha família e a certeza de que o conhecimento é a chave para transformar o futuro. A adolescência, até os 16 anos, por sua vez, não se revelou como um período feliz, pois, embora permeada pelo afeto parental, careceu de uma orientação adequada para a minha formação juvenil.

A parti daí, foi necessário que eu trilhasse meu caminho sem o apoio de meus pais. Aos 17 anos, fui expulsa de minha casa por minha mãe ao descobrir que eu estava grávida, fruto de meu relacionamento com meu então namorado, também com 17 anos. Passei a residir com ele.

5.3 Violência doméstica: sou uma sobrevivente

A partir de então, vivi 5 (cinco) anos marcados pela violência doméstica. Foram tempos difíceis, em que experimentei essa dolorosa realidade de forma intensa e pessoal, aprisionada em um ciclo de abusos perpetrado por meu ex-companheiro.

Eu poderia começar dizendo que sempre fui forte, que nunca imaginei me tornar uma vítima, que reconheceria os sinais e escaparia antes do pior. Mas a verdade é que a violência não chega de uma vez, não se impõe com um golpe inicial. Ela se infiltra nas frestas do cotidiano, veste a máscara do amor e se alimenta do silêncio.

No início, eram apenas palavras cortantes. Críticas veladas, olhares de reprovação, comentários que me faziam duvidar de mim mesma. Aos poucos, vieram as restrições: não saia, não fale com essa pessoa, não use essa roupa. Um "cuidado" que logo se transformou em proibição. Meu direito de ir e vir se tornou um favor, minha liberdade, um prêmio a ser concedido.

Quando ele atirou um copo contra a parede na primeira discussão mais acalorada, tremi por dentro, mas me convenci de que era um momento de raiva. Quando apertou meu braço com força suficiente para deixar marcas, acreditei que eu mesma o havia provocado. No dia em que me segurou pelo pescoço até faltar o ar, quando vi meu reflexo no espelho com os olhos arregalados de medo, eu ainda não consegui sair. Me mordida, eu colocava a culpa na minha sobrinha Aline, que era apenas uma criança.

Havia sempre um pedido de desculpas, um presente, uma promessa. Mas promessas não curam hematomas. Nem fazem os ossos trincados deixarem de doer. Com o tempo, os golpes passaram a vir com objetos uma faca lançada ao lado do meu corpo, uma colher quente encostada na minha pele, a ameaça de uma arma apontada na minha direção. E ainda assim, o

que mais me feriu não foram as lesões físicas, mas as palavras que me faziam acreditar que eu não era ninguém, que nunca teria ninguém além dele.

Ele me isolou e me proibiu de estudar, de viajar, de sonhar. Se atrevesse a desobedecer, a punição vinha rápida e cruel. Mas a pior dor foi a humilhação de me sentir pequena, impotente, dependente de alguém que me destruía aos poucos.

Hoje, olhando para trás, compreendo que não me faltou coragem; faltou informação, acolhimento e orientação. Faltou alguém que me mostrasse, desde cedo, o meu valor como mulher, que me ensinasse que amor não combina com controle, humilhação ou agressão. Faltou uma rede de apoio capaz de identificar os sinais da violência e me ajudar a romper aquele ciclo antes que ele se tornasse tão destrutivo. Naquele tempo, também não existiam os mecanismos de proteção e conscientização que vieram a ser fortalecidos pela Lei Maria da Penha. Muitas mulheres, como eu, enfrentavam a violência doméstica sem conhecer seus direitos, sem amparo efetivo e sem a certeza de que seriam ouvidas e protegidas. Talvez, se eu tivesse recebido essa orientação e contado com instrumentos legais mais acessíveis e divulgados, minha história tivesse sido diferente. Por isso, acredito que a informação, a educação e a proteção legal são ferramentas essenciais para que nenhuma mulher precise suportar em silêncio aquilo que eu suportei.

Até que um dia, entre o sangue e as lágrimas, entendi: eu não ia sobreviver se continuasse ali. Fugi com o corpo quebrado, mas com um sopro de esperança ainda aceso dentro de mim. A decisão de escapar não me tornou mais forte do que qualquer outra mulher que ainda não conseguiu sair. Só tive uma chance e a agarrei.

Hoje, trago cicatrizes que contam minha história. Carrego no peito a dor de tudo o que perdi, mas também a certeza de que sou mais do que as marcas que ele tentou me deixar. Eu sou livre. Eu sou minha. E ninguém nunca mais vai me calar.

Mesmo em meio às dificuldades, desse relacionamento nasceram minhas duas maiores preciosidades: Ellen e Emilli, que se tornaram a maior inspiração para eu seguir com a vida.

5.4 Eu, maternidade precoce, mãe solo: novas possibilidades para o futuro

Minha jornada de maternidade precoce apresentou desafios que exigiram coragem e resiliência. Desde cedo, encarei a responsabilidade de ser mãe solo, equilibrando o peso de trabalhar fora de casa sem uma rede de apoio e as obrigações diárias que essa realidade impunha. Tal experiência revelou um novo horizonte de possibilidades para o futuro, forjando em mim a força para superar o estigma e a autonomia para trilhar meu próprio caminho. Esse período também remodelou minha compreensão sobre o amor, o casamento e o papel de mãe.

Em 2000, conheci Antônio Carlos, que se tornou não apenas meu companheiro, mas uma figura essencial na criação e educação de minhas filhas. Após 18 anos de noivado, selamos nossa união oficialmente em 3 de agosto de 2018. Com sua presença constante e dedicada, Antônio trouxe estabilidade e afeto à nossa família.

Importa destacar que, de todas as experiências vividas, não carrego arrependimentos em relação à maternidade. Pelo contrário, tenho profundo orgulho de ser mãe de minhas duas filhas, Ellen e Emilli, que são parte central da minha história e das minhas maiores conquistas.

O tempo seguiu seu curso, e Ellen e Emilli construíram suas próprias famílias. Hoje, ao ver minhas duas netas, Antônia e Manuela, sinto-me renovada e plena. Essas meninas representam o fruto de uma trajetória marcada por lutas e conquistas, e, com elas, encontro novas razões para alegria e sentido em cada novo capítulo da vida.

5.5 Minhas filhas e netas: minha vida, minhas melhores amigas.

Minhas filhas, Ellen e Emilli, são a essência da minha existência, a razão que me motiva a viver a cada dia. Ser mãe solo e guiar duas filhas foi um desafio árduo, permeado por sacrifícios e superações, mas também repleto de uma alegria e de um aprendizado que são inestimáveis. Hoje, Ellen, mãe da pequena Antônia, e Emilli, mãe de Manuela, me trouxeram um novo horizonte, permitindo-me viver a maternidade sob um prisma renovado: o de avó.

Minhas filhas e netas são minhas amigas mais preciosas, as maiores bênçãos que recebi. A cada sorriso e abraço compartilhado, sinto que minha jornada de amor e crescimento familiar se enriquece e se fortalece, reafirmando o que verdadeiramente importa: o laço eterno que construímos, acima de tudo.

Acredito, ainda, que elas representam a continuidade da minha própria vida, a extensão dos meus objetivos e das minhas lutas, dando sentido e permanência àquilo que construí ao longo da minha trajetória. Nesse percurso, também reconheço que minhas vivências foram atravessadas pela luta constante por respeito às mulheres, por dignidade e por reconhecimento de seus direitos. Essas experiências fortaleceram em mim a consciência da

importância de resistir às desigualdades e de valorizar cada conquista feminina, para que minhas filhas e netas possam seguir em um mundo mais justo, onde sejam respeitadas em sua integralidade e tenham suas vozes sempre ouvidas.

5.6 No meio do caminho tinha um tombo, um tropeço e um recomeço

A vida tem maneiras curiosas de nos ensinar sobre resistência. Algumas vêm em forma de palavras, outras em desafios silenciosos. No meu caso, vieram em forma de dor, uma dor que começou como um incômodo sutil e, aos poucos, tornou-se um obstáculo difícil de ignorar. Ao longo da minha trajetória, enfrentei diversos impactos físicos, resultando em uma lesão no *labrum*, estrutura que compõe a articulação do quadril. Essa lesão ocorre devido ao impacto entre o fêmur e o acetábulo, o que provoca sintomas como dor ao realizar atividades físicas, ao permanecer sentado por longos períodos e ao realizar movimentos específicos, como agachar, girar o quadril ou subir escadas. Além disso, são comuns estalos, travamentos e sensação de repuxo na articulação.

De acordo com meu ortopedista Dr. Maykel (CRM 11160 ES - RQE 7342 - Ortopedista - Traumatologista) o impacto femoroacetabular é caracterizado pelo contato anormal entre a cabeça do fêmur e a borda do acetábulo, gerando um conflito mecânico que causa microtraumas no *labrum* e na cartilagem acetabular, levando a lesões progressivas. Esse impacto, em geral, decorre de alterações morfológicas nessas estruturas, mas também pode ocorrer em quadris anatomicamente normais que são submetidos a esforços repetitivos e intensos.

O tratamento para essa condição pode ser inicialmente conservador, incluindo mudanças nos hábitos diários, suspensão de atividades que intensificam a dor, uso de anti-inflamatórios e fisioterapia para fortalecimento e reequilíbrio muscular do quadril. Em casos em que o tratamento não cirúrgico não apresenta eficácia, pode ser indicada a videoartroscopia do quadril, procedimento minimamente invasivo que visa corrigir irregularidades ósseas e tratar as lesões no *labrum* e na cartilagem, permitindo um melhor encaixe e funcionalidade da articulação, além de promover o alívio da dor.

E foi assim que escolhi me levantar. Busquei tratamento, adaptei minha rotina, aprendi a respeitar meus limites sem deixar de desafiar-me a cada dia. Descobri que o recomeço não é um ponto fixo, mas um caminho contínuo, onde cada passo, por menor que seja, é uma vitória.

Hoje, sigo em frente. A dor, às vezes, ainda se faz presente, mas já não dita meus passos. Aprendi a ouvir meu corpo, a compreender seus sinais e, acima de tudo, a valorizar cada movimento como um ato de superação. Porque a vida, no fim das contas, não é sobre nunca cair, mas sobre sempre encontrar forças para levantar.

5.7 O lugar da mulher negra no espaço de trabalho público.

O lugar da menina negra no espaço público de trabalho é, sem dúvida, marcado por desafios e superações que exigem resiliência e determinação. Na instituição onde estudei, dei meus primeiros passos na área da educação aos 17 anos, durante a década de 1990. Mais precisamente, em 1991, enquanto cursava o último ano do segundo grau no antigo Magistério, fui admitida para desempenhar as funções de servente e merendeira na mesma escola onde concluíra o ensino fundamental. A escola, para mim, representava não apenas um espaço de aprendizado, mas também de esforço e realização profissional. Como aponta Conceição Evaristo (2010) “nesse sentido, o que a minha memória escreveu em mim e sobre mim, mesmo que toda a paisagem externa tenha sofrido uma profunda transformação, as lembranças, mesmo que esfiapadas, sobrevivem. E na tentativa de recompor esse tecido esgarçado ao longo do tempo, escrevo. Escrevo sabendo que estou perseguindo uma sombra, um vestígio talvez. E como a memória é também vítima do esquecimento, invento, invento.”

No ano seguinte, uma mudança em meu contrato trouxe novas responsabilidades: fui designada para a função de Auxiliar de Secretaria Escolar, posição que ocupei com zelo e dedicação ao longo de uma década. Esse período foi essencial para a construção do meu perfil profissional e para a formação de uma visão abrangente sobre a dinâmica administrativa e pedagógica de uma instituição de ensino.

Em 2001, uma nova oportunidade surgiu: fui temporariamente designada para exercer o cargo de professora de Língua Portuguesa nas escolas EMEF Benjamim Mendes de Souza e EEEFM Itabaiana, ambas localizadas no mesmo distrito onde iniciei minha trajetória educacional e profissional. Essa experiência consolidou minha vocação docente e reforçou o compromisso que sempre tive com a educação, principalmente em relação ao papel da mulher negra no espaço de trabalho, que frequentemente requer a superação de barreiras para alcançar reconhecimento e estabilidade.

5.8 Perseguição, causa: eu sou oposição, apenas isso

Nesta época, enfrentei desafios que poucos têm o privilégio de compreender completamente. Entre esses desafios, destaca-se a dolorosa experiência de ser perseguida politicamente pelos gestores daquele município. Esta jornada foi uma provação de coragem, resistência e convicção, onde as adversidades foram constantes, mas minha determinação permaneceu inabalável.

A perseguição política abalou-me não apenas a esfera pública, mas também a vida pessoal e emocional. Fui confrontada com ameaças, difamação e até mesmo violência verbal, ameaças de me transferir do meu local de trabalho, tudo porque ousei expressar minhas opiniões e defender minhas convicções políticas. A incerteza e o medo tornaram-se companheiros constantes, enquanto lutava para preservar meus ideais e manter fiel aos meus princípios.

Embora a perseguição política seja uma realidade sombria e desafiadora, também é um testemunho da importância da resistência e da perseverança. Minha experiência serviu como um lembrete poderoso de que a luta pela verdade e pela justiça nunca é fácil, mas é essencial para construir um mundo melhor e mais justo para todos.

5.9 A terra prometida: sonho de possuir um pedaço de terra para plantar e construir uma escola

Eu e meu pai compartilhávamos o sonho de possuir um pedaço de terra onde pudéssemos plantar e construir uma escola rural, na qual as crianças tivessem acesso não apenas aos ensinamentos das disciplinas escolares, mas também aos valores e saberes próprios da vida no campo. Desejávamos oferecer uma educação de qualidade, que se mostrasse uma verdadeira chave para o desenvolvimento e para um futuro melhor de toda a comunidade do Assentamento do Balão. “Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta.” (FREIRE,1987)

No entanto, a jornada para conquistar esse espaço foi marcada por obstáculos consideráveis. Realizamos diversos debates na própria comunidade e nas reuniões organizadas em espaços públicos, como a associação de moradores e a igreja local. Esses encontros eram fervorosos e abrangiam desde questões práticas, como a localização da escola e o método de ensino, até debates mais amplos sobre a necessidade e o impacto de uma escola voltada à realidade rural. Defendíamos que as crianças deveriam compreender a importância da terra e do cultivo, assim como dos valores que o meio rural traz consigo, como o trabalho em equipe, a resiliência e o respeito ao meio ambiente.

Os conteúdos discutidos envolviam temas essenciais, como a sustentabilidade da produção rural, a preservação do conhecimento tradicional e, ao mesmo tempo, a inclusão de conteúdos modernos que ampliassem as perspectivas dos alunos. Enfrentamos resistências de pessoas que questionavam a viabilidade financeira do projeto e interesses rivais que preferiam manter a educação da comunidade nos moldes convencionais, sem um enfoque específico para o contexto rural. Também enfrentamos desafios burocráticos, com idas e vindas aos órgãos públicos e necessidade de adaptação aos requisitos legais para obter a posse da terra e a autorização para construir a escola.

Ainda assim, nem eu nem meu pai nos deixamos abater. Acreditávamos profundamente na força transformadora de uma educação enraizada na realidade rural e perseveramos firmemente em nossa luta, certos de que cada obstáculo superado nos aproximava do sonho de uma escola que não apenas ensinasse, mas inspirasse as novas gerações a valorizar a terra e a vida no campo.

Finalmente, no dia 23 de outubro de 2006, após longos nove anos de acampamento sob uma lona à beira da estrada, meu pai conseguiu a tão sonhada terra no Assentamento do Balão, no município de Montanha, Espírito Santo. Aquele momento parecia representar a concretização de um ideal construído por anos de luta e perseverança. No entanto, no dia seguinte, em 24 de outubro de 2006, o destino nos reservou uma trágica reviravolta: meu pai faleceu subitamente, vítima de um infarto fulminante.

A notícia da partida dele trouxe não apenas a dor da perda, mas também a interrupção de um sonho acalentado por quase uma década. A tão esperada posse oficial da terra não chegou a ser concretizada, pois ele faleceu um dia antes do trâmite ser concluído. O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) decidiu que, em virtude de meu pai ter permanecido sozinho sob a lona durante aqueles nove anos de espera, a terra não seria destinada à nossa família. Assim, vi-me sem-terra e sem meu pai, com o sonho interrompido e a amarga realidade de que a promessa de uma vida renovada naquela terra não se cumpriria.

5.10 Minha ex-professora: a primeira pessoa que acreditou em mim

A primeira pessoa que acreditou em mim foi minha ex-professora, a senhora Elnice Rodrigues de Almeida, a conhecida e respeitada Dona Nicinha. Uma mulher de boas condições financeiras, com uma presença marcante e uma postura que, à primeira vista, poderia ser confundida com dureza. No entanto, por trás daquela aparência firme e decidida, havia um coração generoso, disposto a ajudar. Dona Nicinha, com sua experiência de vida e

um olhar que parecia enxergar além das limitações, foi quem me incentivou a dar meus primeiros passos profissionais.

Eu ainda era uma adolescente e estava apenas começando, cheia de sonhos e ambições, mas também com muitas inseguranças. O apoio dela se manifestava de várias maneiras, desde palavras de encorajamento até gestos concretos. Dona Nicinha foi uma das poucas pessoas a acreditar genuinamente em meu potencial.

Lembro-me quando comecei meu curso de Magistério, ela percebeu o quanto eu valorizava aqueles estudos e sabia da dificuldade financeira que minha família enfrentava. Com um coração aberto, muitas vezes comprou meus materiais didáticos, permitindo que eu pudesse seguir em frente com meus estudos. Ela sabia que minha mãe, com esforço, pagaria depois, e nunca hesitou em nos oferecer essa ajuda.

Dona Nicinha foi mais que uma simples apoiadora; ela se tornou uma verdadeira mentora. Em seu jeito firme e direto, ensinava-me sobre a responsabilidade, a força de vontade e a dedicação que seriam fundamentais para minha trajetória. Seu incentivo foi essencial para que eu persistisse nos estudos, mesmo diante das dificuldades. De muitas formas, ela plantou em mim uma confiança que eu não sabia que poderia ter.

Essa lembrança permanece vívida, como uma das primeiras sementes de fé que alguém depositou em minha capacidade. Dona Nicinha não apenas me ajudou a ter o que precisava materialmente; ela me deu suporte emocional, aquele impulso necessário para que eu acreditasse em meu próprio valor. Hoje, reconheço que cada conquista carrega um pouco dessa crença que ela depositou em mim, e a gratidão que sinto por sua generosidade é imensa e duradoura.

5.11 Por que escolhi ser professora?

A escolha pela docência é, antes de tudo, um ato de coragem e idealismo, especialmente em um país como o Brasil, onde o magistério figura entre as profissões mais desvalorizadas. Apesar da ausência de incentivos para que os jovens escolham seguir a carreira docente, aqueles que optam por esse caminho o fazem movidos por uma paixão inabalável pela educação e pela crença em seu poder transformador.

Desde a infância, eu sabia que queria ser professora. Nas minhas brincadeiras de criança, já me imaginava à frente de uma sala de aula, ensinando e interagindo com os “alunos” imaginários. Essa inclinação precoce floresceu em uma convicção profunda: a de que a educação é o melhor caminho para promover as mudanças tão desejadas pela sociedade.

Escolhi ser professora porque acredito no poder do conhecimento para transformar vidas, famílias e comunidades inteiras.

Ser professora é mais do que transmitir conteúdos; é dedicar-se de corpo e alma à missão de mudar a trajetória de cada aluno. É uma profissão que exige entrega, mas que também oferece recompensas únicas: aprendizados diários, trocas de experiências enriquecedoras e a oportunidade de testemunhar o desenvolvimento humano em sua essência. Cada dia na sala de aula é uma chance de contribuir positivamente para a história de outra pessoa, deixando um impacto que, muitas vezes, perdura por toda a vida.

Quando reflito sobre minha prática, percebo que carrego comigo um pouco de cada uma das minhas ex-professoras. Foram elas que me inspiraram e moldaram o amor que tenho pela profissão. Acredito no que faço e, acima de tudo, acredito nos meus alunos. Ser professora é acreditar no potencial humano e se comprometer a cultivá-lo, dia após dia, com paciência, criatividade e determinação.

Escolhi a docência porque sou idealista. Acredito com toda firmeza na capacidade da educação de transformar a sociedade. E, mesmo diante das adversidades, sigo acreditando, porque ser professora é, antes de tudo, acreditar: acreditar no futuro, nas pessoas e no poder do conhecimento.

5.12 Desbravando os desafios da graduação, época em que ouvi de uma superior dizer: “Para mim, você é uma neguinha de nada”

No ano de 2001, por direito, cursei Licenciatura em Letras Português/Inglês no INESV – Instituto de Ensino Superior de Nova Venécia. Essa experiência foi fundamental para consolidar minha paixão pelo ensino e pela linguagem. Os anos dedicados a esse curso foram repletos de desafios e aprendizados enriquecedores, o referido Instituto fica distante da minha casa 150 quilômetros, isso somado a ida e vinda totalizavam 300 quilômetros de viagem, por dia. Através das disciplinas teóricas e práticas, pude aprofundar meu conhecimento nas línguas portuguesa e inglesa, assim como na literatura associada a esses idiomas. As interações em sala de aula e os estágios supervisionados proporcionaram oportunidades valiosas para desenvolver minhas habilidades pedagógicas e de comunicação.

Os desafios, ou grande parte deles só pôde ser superado com a ajuda de uma amiga muito especial, a senhora Maria José Bromonschenkel Gonçalves, carinhosamente chamada de Zezé. Desde os primeiros momentos na graduação, ela esteve ao meu lado, oferecendo não apenas sua companhia, mas um apoio incondicional que se mostrou fundamental nas horas mais difíceis.

Com Zezé, o que fez a diferença não foi apenas a troca de conhecimento, mas o laço de confiança, o companheirismo genuíno e sua disposição em me ajudar a trilhar o caminho da educação. Quando reflito sobre as conquistas que alcancei ao longo da minha jornada acadêmica, percebi que muito do que recebi foi fruto da generosidade e do comprometimento dessa amiga, que me apoiou de forma única.

Durante aquele período desafiador de minha graduação, fui também abençoada com o apoio inestimável de minha mãe, que, mesmo diante de nossas limitações financeiras, encontrava maneiras de garantir meu sustento e me motivar a seguir em frente. Diariamente, ela me presenteava com uma nota de dois reais, um valor simples, mas carregado de significado, que representava seu esforço e dedicação.

Minha mãe produzia pães caseiros, feitos com suas próprias mãos e vendidos com muito trabalho e paciência, para complementar a renda da família. Com esse dinheiro, fruto do seu sacrifício, ela conseguia separar um pequeno valor para que eu pudesse enfrentar as dificuldades da rotina universitária. Cada uma dessas notas de dois reais era cuidadosamente reservada para mim, uma ajuda destinada a minimizar a fome que sentia ao final da longa jornada de duas horas de viagem até a faculdade.

Durante quatro anos, essa contribuição financeira, que pode parecer pequena aos olhos de muitos, representou muito mais que a quantia em si. Era um gesto constante de amor, que reafirmava seu compromisso em ver-me formada e feliz. Mesmo com as privações que enfrentávamos, ela nunca hesitou em dividir o que tinha, garantindo que eu pudesse focar nos estudos sem me preocupar com a fome que a viagem me causava.

Antonio Carlos (meu esposo), a quem carinhosamente todos o chamam de Toin, desempenhou um papel importante em minha trajetória acadêmica. Ao longo dos quatro anos em que frequentei a faculdade, ele revelou um verdadeiro pilar de apoio e dedicação. Não apenas me acompanhava no ponto do ônibus para as idas diárias à instituição, mas também aguardava minha chegada com paciência e solicitude, independentemente dos percalços ou das condições climáticas. A generosidade e o apoio inabalável de Toin foram elementos essenciais que sustentaram minha jornada acadêmica.

Após concluir a graduação, em 2006 decidi investir em minha formação continuada e ingressei em um curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, também oferecido pelo INESV. Durante esse período, mergulhei ainda mais fundo nos estudos linguísticos e literários, explorando obras clássicas e contemporâneas da literatura brasileira. As discussões em sala de aula e os trabalhos acadêmicos me desafiaram a refletir de forma crítica sobre a linguagem e sua relação com a sociedade.

Já em 2009, optei por ampliar minha área de atuação e embarquei em uma Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Escolar, promovida pela UFES – Universidade Federal do Espírito Santo. Essa experiência foi uma verdadeira imersão no universo da administração educacional, fornecendo-me ferramentas e conhecimentos essenciais para liderar e gerir instituições de ensino de forma eficaz. Aprendi sobre planejamento estratégico, gestão de pessoas, políticas educacionais e outros aspectos fundamentais para a construção de um ambiente escolar de qualidade.

Exerci a função de professora de Língua Portuguesa e Inglesa em diversas instituições de ensino, empenhando-me continuamente em renovar minhas práticas pedagógicas e em acompanhar as novas tendências educacionais. Em cada sala de aula, buscava proporcionar uma experiência de aprendizado enriquecedora e conectada com os avanços do campo educacional. Além disso, assumi posições de liderança na gestão escolar, o que me permitiu aplicar, de forma concreta, os conceitos de liderança e administração adquiridos ao longo de minha formação como pós-graduada. Essas oportunidades fortaleceram meu compromisso com a educação de qualidade e com a formação integral dos alunos.

Essas experiências foram fundamentais para minha trajetória profissional na área da educação, moldando-me não apenas como educadora, mas também como líder e gestora comprometida com a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Em 2007, obtive aprovação no concurso promovido pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo - SEDU, conquistando a posição de professora de Língua Portuguesa no município de Ecoporanga, Espírito Santo. Em 3 de fevereiro de 2009, assumi o mencionado cargo na EEEFM Imburana, no distrito de Imburana, situado em Ecoporanga, Espírito Santo.

Entre os seis irmãos, sou, até o momento, a única que concluiu um curso superior. No entanto, é importante ressaltar que meus pais, com todo o esforço e dedicação, ofereceram a todos nós as mesmas oportunidades de educação e crescimento.

5.13 Atuação na Gestão Escolar: venci a “pistolagem”, mas não venci o preconceito.

Minha trajetória na gestão escolar foi marcada por inúmeras batalhas, mas uma delas se destacou de maneira contundente: a luta contra o "crime de pistolagem"³ e o “racismo” Ao

³ Pistolagem - Na legislação brasileira, a “definição” de crime se encontra no artigo 1º da Lei de Introdução ao Código Penal do Brasil: Considera-se crime a infração penal que a lei comina pena de reclusão ou de detenção, quer isoladamente, quer alternativa ou cumulativamente com a pena de multa; contravenção, a infração penal a que a lei comina, isoladamente, pena de prisão simples ou de multa, ou ambas, alternativa ou cumulativamente.

assumir a carga de gestora, rapidamente percebeu que as escolhas e decisões muitas vezes não eram feitas com base na competência ou nos méritos individuais, mas sim através de favores, influências externas e interesses pessoais que privilegiavam uns em detrimento de outros.

Em 22 de setembro de 2009, fui designada para exercer o cargo de Diretora Escolar Pró-Tempore na EEEF "Cotaxé", no mesmo município. Assumi a gestão desta escola com base no Índice de Desenvolvimento Educacional - IDE, que estava em 40,38, registrando-se como o mais baixo das regiões norte e noroeste do estado do Espírito Santo.

Em 2012, encerrei minha gestão como diretora da escola, registrando um Índice de Desenvolvimento Educacional (IDE) de 72,26. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB tornou-se a referência e o instrumento gerencial principal para definir a qualidade da aprendizagem e, por consequência, das escolas, mesmo sabendo-se insuficiente avaliar sua qualidade com base apenas na proficiência em matemática e linguagem. A instituição alcançou a notável posição de terceira melhor escola do estado do Espírito Santo. Deixei a direção dessa escola com o sentimento de vitória.

Entre 2013 e 2014, ocupei o cargo de Diretora Escolar Pró-Tempore na EEEFM “Águia Branca”, hoje EEEFM “Ana Maria Carlete”, situada no município de Águia Branca, contudo, apesar desse avanço, logo me deparei com uma força ainda mais sutil e devastadora: o preconceito. Mesmo depois das minhas conquistas e da minha luta para garantir uma gestão justa, percebi que o preconceito racial e de gênero persistia, enraizado nas mentalidades e nas estruturas da própria comunidade escolar. Apesar de ter vencido a pistolagem, não consegui vencer o preconceito que, de maneira silenciosa, continuou a limitar o reconhecimento pleno do meu trabalho.

Em minha trajetória, vivenciei também situações que ilustram como o racismo se manifesta em nível pessoal e institucional. Lembro-me de um episódio marcante em que um professor, com uma atitude pejorativa e carregada de preconceito, sugeriu que eu abrisse um “centro de macumba”. Sua fala não era apenas uma tentativa de desqualificar minha identidade, mas também uma forma de reforçar estigmas raciais e religiosos, desconsiderando minha trajetória e dignidade como ser humano.

No artigo 121 do Código Penal brasileiro há alguns aspectos definidores do crime de pistolagem. No parágrafo 2º desse artigo constam qualificações de homicídios: “I) mediante paga ou promessa de recompensa, ou por outro motivo torpe; II) por motivo fútil; III) à traição, de emboscada, ou mediante dissimulação ou torne impossível a defesa do ofendido”.

Outra situação que ecoa em minha memória é a rejeição que enfrentei ao ocupar posições de liderança. Quando atuei como gestora escolar, percebi que muitos pais evitavam me procurar, como se minha posição não fosse legítima. Minha presença era, para eles, um elemento de desconforto, talvez porque não se enxergavam sob a liderança de alguém com características étnicas diferentes das suas. Isso não apenas invalidava minha capacidade profissional, mas também revelava como o racismo institucionalizado se infiltra nas relações cotidianas.

A rejeição se estendia até mesmo ao espaço geográfico. Certa vez, ouvi dizerem que a cidade de Águia Branca “não era quilombo”, uma frase que carregava o peso da exclusão e da negação da história afro-brasileira. Essa afirmação parecia querer apagar a presença e a contribuição das pessoas negras para a formação daquele lugar, reafirmando um imaginário social em que a negritude é constantemente relegada ao silêncio.

Era como se, por mais que eu experimentasse minha capacidade, o fato de ser uma mulher negra sempre fosse um obstáculo invisível, mas presente em cada interação. Tinha o sentimento que tecia um tapete a noite e durante. Um dia, pedi para sair da direção. Deixei a gestão da EEEFM “Águia Branca” com o sentimento de que o preconceito venceu.

Ao refletir sobre essa trajetória, compreendo que venci a pistolagem porque consegui demonstrar, por meio de resultados concretos, minha competência como gestora escolar. Em um contexto em que cargos e oportunidades muitas vezes eram influenciados por interesses pessoais e relações de favorecimento, meu trabalho foi legitimado pelos avanços alcançados nas instituições que dirigi. A expressiva elevação dos índices educacionais da EEEF “Cotaxé”, que saiu de um dos mais baixos desempenhos das regiões norte e noroeste do Espírito Santo para figurar entre as melhores escolas do estado, foi a prova de que uma gestão comprometida, democrática e focada na aprendizagem pode transformar realidades. Esses resultados me permitiram vencer as tentativas de desqualificação profissional e afirmar minha capacidade técnica e liderança.

Entretanto, se consegui vencer a pistolagem, não posso dizer o mesmo em relação ao racismo. Ao longo de minha caminhada, percebi que os resultados alcançados não foram suficientes para modificar atitudes, crenças e comportamentos preconceituosos profundamente enraizados em parte da sociedade. O racismo se manifestava de forma explícita em algumas ocasiões e, em muitas outras, de maneira silenciosa, por meio da rejeição, da desconfiança e da negação do meu lugar de liderança. Por mais que eu demonstrasse competência, dedicação e compromisso com a educação, não consegui

transformar a visão daqueles que insistiam em me enxergar antes pela cor da minha pele do que pelo meu trabalho.

Essa constatação foi dolorosa. Compreendi que a luta contra o racismo ultrapassa o esforço individual e exige mudanças coletivas, institucionais e culturais. Deixei a gestão da EEEFM “Águia Branca” com o sentimento de que o preconceito havia vencido aquela batalha específica. No entanto, reconheço hoje que minha permanência nesses espaços, minhas conquistas profissionais e minha resistência diante das adversidades também constituem formas de enfrentamento ao racismo. Minha trajetória demonstra que, embora eu não tenha conseguido mudar todas as atitudes racistas que encontrei pelo caminho, não permiti que elas apagassem minha história, minhas realizações e a contribuição que deixei para a educação capixaba.

5.14 Atuação na Supervisão Escolar

No ano de 2017, mediante um processo seletivo interno oferecido pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU), fui selecionada para exercer a função de Supervisora Escolar, posição que mantenho até o presente momento. Nessa função, pude ampliar meu trabalho para além da sala de aula, colaborando com outros profissionais da educação na implementação de políticas e práticas que visam a melhoria do ensino e aprendizagem.

Ao longo dos anos, busquei constantemente oportunidades de capacitação e aperfeiçoamento profissional. Participei de cursos, workshops e congressos, sempre em busca de novas metodologias, tecnologias e abordagens pedagógicas que possam enriquecer minha prática docente e contribuir para o desenvolvimento dos estudantes.

No exercício da função de Supervisora Escolar, incumbo-me de orientar e acompanhar os Gestores Escolares em todas as etapas do planejamento, implementação, monitoramento e avaliação das atividades escolares.

5.15 Minha caminhada na educação: formação, desafios e construção de um sonho

Entre as sessenta e duas mulheres que trabalham na Superintendência Regional de Educação (brancas e pretas e pardas) sempre me vi como parte de um coletivo forte, comprometido e essencial para que a educação aconteça todos os dias. Cada uma de nós carrega sua própria história, seus desafios e suas conquistas, e eu também venho construindo a minha, passo a passo, dentro desse mesmo espaço.

Minha rotina é atravessada por responsabilidades, tarefas e pela constante busca de fazer o melhor naquilo que realizo. Ao mesmo tempo, existe em mim um desejo que nunca se apaga: o de estudar, de compreender mais profundamente a educação e de continuar me formando.

Conciliar trabalho, estudo e vida pessoal nem sempre é simples. Há dias de cansaço, de dúvidas e de renúncias. Mas também há persistência, motivação e a certeza de que esse caminho faz sentido para mim.

Ao longo da minha trajetória profissional, participei de diversas formações que considero fundamentais para o meu desenvolvimento pessoal e acadêmico. Esses momentos de aprendizado contribuíram de maneira significativa para a ampliação das minhas competências pedagógicas e para a reflexão sobre a minha prática.

Entre essas experiências, destaco formações voltadas à avaliação da aprendizagem, ao ensino de Língua Portuguesa com base nos gêneros textuais e às práticas de inclusão na educação. Também participei de encontros, congressos e cursos que trataram do fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e inovadoras, além de formações voltadas à alfabetização e ao letramento, no âmbito de programas nacionais e estaduais.

Nos últimos anos, tenho ampliado minha participação em formações continuadas com foco na educação integral, no acompanhamento pedagógico e na recomposição da aprendizagem na educação básica. Essas iniciativas, promovidas por instituições e programas da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, têm sido espaços importantes de troca, estudo e aprimoramento da prática docente.

Em 2024, estou engajada em novas formações que buscam fortalecer ainda mais minha atuação educacional, especialmente em temas como letramento racial e valorização da diversidade cultural. Essas experiências têm ampliado minha visão sobre a educação e reforçado meu compromisso com uma prática mais consciente, inclusiva e transformadora. Até este momento da minha trajetória, ainda não concluí o título de Mestra, mas esse é um objetivo que sigo construindo com dedicação e propósito. Tenho clareza de que, no ano de 2026, serei a primeira mulher negra do grupo de mulheres com quem trabalho na Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia a alcançar o título de Mestra, o que representa para mim não apenas uma conquista acadêmica, mas também um marco de representatividade e superação dentro desse espaço coletivo.

Também já desenvolvi cinco artigos científicos ao longo da minha trajetória acadêmica, embora ainda não tenha realizado suas publicações. Publicá-los é um passo que

desejo concretizar, como forma de contribuir com o campo educacional e compartilhar as reflexões que venho construindo ao longo da minha formação.

Sigo, portanto, em caminhada. Uma trajetória feita de estudo, experiência e formação contínua, que vai sendo escrita no cotidiano e nas escolhas que faço ao longo do caminho.

5.16 Minha fé e esperança

Nesta narrativa, falar de fé e esperança, é lembrar do meu tio Lorisvado (tio Loro – *in memória*), falar dele é registrar a sabedoria ancestral que ele transmitiu com tanta dedicação e carinho. Ele me ensinou a rezar, compartilhando não apenas a prática de oração, mas também os valores profundos que sustentam uma vida significativa.

Ó clementíssima Virgem Maria, minha soberana e Mãe, augusta Senhora do Monte Serrat, venho lançar-me no seio da vossa misericórdia e ponho, desde agora e para sempre, a minha alma e o meu corpo debaixo da vossa salvaguarda e da vossa bendita proteção. Confio-vos e entrego nas vossas mãos todas as minhas penas e misérias, bem como o curso e o fim da minha vida, para que, por vossa intercessão e vossos merecimentos, todas as minhas ações se dirijam e se disponham segundo a vontade de vosso divino Filho, Nosso Senhor Jesus Cristo, e que minha alma depois desta vida possa alcançar a salvação eterna. Ó Mãe, concebida sem pecado, rogai por nós, que recorremos a vós. Nossa Senhora do Monte Serrat, rogai por nós.
(Oração à Nossa Senhora do Monte Serrat)

Ainda hoje, quando o sol se põe atrás das montanhas e o vento dança entre as folhas das lavouras, é como se o espírito de tio Loro ainda estivesse por ali, velando pela terra que tanto amou. Ele não está mais entre nós, mas sua fé segue enraizada nos campos que percorreu, nas orações que murmurou e na certeza de que, com a bênção de Nossa Senhora do Monte Serrat, nenhum mal prevalece sobre quem trabalha de sol a sol.

Tio Loro não era homem de muitas palavras, mas sua presença bastava para acalmar corações e afastar perigos. Quando as cobras começavam a rondar os terreiros, quando escorpiões se escondiam entre os grãos e outro e as aranhas teciam seus ninhos nos cantos dos barracões, gafanhotos e lagartas a devorar, todos sabiam a quem recorrer. Chamavam-no com respeito e confiança, porque a reza de tio Loro era mais que palavras soltas ao vento era promessa de proteção.

Com fé, ele caminhava devagar pelo roçado, parava na entrada da lavoura e elevava os olhos ao céu. Sua voz saía firme, serena, carregada de devoção: *"Nossa Senhora do Monte Serrat, mãe protetora, estendei vosso manto sobre esta terra. Afastai os males, afastai o perigo, guardai o trabalhador que aqui pisa com o suor do rosto e a fé no coração. Assim como vencestes as tempestades, que vossa luz dissipe o veneno e a ameaça. Amém."*

Repetia a oração três vezes, fazia o sinal da cruz e soprava levemente para os quatro cantos, selando o pedido. Nessa hora que os bichos se recolham, as cobras sumiam na mata e o medo dava lugar à paz.

O tempo passou, e um dia, o rezador da terra partiu. Seu corpo descansou, mas sua fé permaneceu. Ainda hoje, há quem jure que, quando a noite cai e o vento sopra mansinho entre os galhos, é possível ouvir uma prece ao longe, misturada ao som dos grilos e do farfalhar das folhas. Como se a própria terra ainda se lembrasse daquele que a protegia.

Quando eu rezo essa oração fico cheia de significado e devoção, rezar com meu Tio tornou-se um pilar de apoio espiritual e emocional, proporcionado pela sabedoria de um homem cuja influência moldou profundamente minha jornada pessoal e espiritual. Descanse em paz, tio Loro. Sua reza continua viva em cada pedaço desse chão.

5.17 O tão sonhado Mestrado – enquanto puder chamar “sonho” de “realidade”

Sou a primeira mulher negra, dentre aquelas que trabalham ou já trabalharam na Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia, a ter a oportunidade de cursar um mestrado. O tão sonhado mestrado, que agora posso chamar de realidade, é uma conquista que vem com desafios e superações diárias. Para me ausentar para os estudos, consegui um afastamento Parcial, amparado pela Portaria Nº 190-S de 11/03/2024, publicada em 11/03/2024.

A jornada para a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) é longa e exigente, levando-me 16 horas de viagem. Esse tempo específico na estrada é um reflexo das distâncias físicas e emocionais que percorro para manter vivo esse sonho.

Além disso, minha mãe, que está passando por problemas de saúde e precisa tomar medicamentos contínuos, não consegue mais morar sozinha, teve que sair do município de Mucurici-ES e vir morar comigo em minha casa, em Nova Venécia, ES. Ela requer cuidados constantes, o que aumenta a complexidade da minha rotina. Apesar das adversidades, a realização do mestrado continua sendo um objetivo alcançado e um testemunho da minha resiliência e determinação. Cada passo dado é um reconhecimento das dificuldades enfrentadas e um tributo ao apoio que recebo de toda minha família, especialmente da minha mãe.

Esta conquista não apenas representa a realização de um sonho, mas também é o reconhecimento do meu empenho e dedicação ao longo dos anos. Oportunizar-me ingressar

no mestrado na UFRRJ marca um passo significativo em minha trajetória profissional e intelectual.

Este momento é motivo de imensa felicidade e orgulho, tanto para mim quanto para todos aqueles que me acompanharam e apoiaram ao longo desta jornada. Comprometo a dedicar-me integralmente para contribuir de forma substancial para o avanço do conhecimento em minha área de estudo e para o desenvolvimento da instituição. Com humildade e determinação, estou pronta para enfrentar este novo capítulo em minha vida acadêmica, rumo ao doutorado, que é a continuidade do meu sonho.

A confecção deste Memorial de Formação profissional e pessoal representou uma tarefa laboriosa, porém extremamente gratificante e significativa, pois permitiu revelar momentos significativos da minha trajetória acadêmica. Simultaneamente, exigiu uma seleção criteriosa das atividades mais relevantes, todas devidamente documentadas.

Outros eventos e atividades poderiam ser igualmente abordados e apresentados, no entanto, minha memória não assegura uma narrativa precisa devido à falta de exatidão dos fatos. As narrativas do passado são construídas por meio do diálogo entre tempo, memória e história.

5.18 Perdoar e ser perdoada, luta, resistência e resiliência

Embora tenha vivenciado diversas situações traumáticas ao longo de minha trajetória, a violência doméstica, como a dor da perda, a angústia da solidão e a amargura da desilusão, todas essas questões foram superadas. O perdão se tornou a força motriz que me impulsiona a buscar dias melhores. “Lutar não é apenas um ato de resistência, mas de esperança. Quem luta acredita que pode transformar o presente e construir um futuro melhor” (BELL HOOKS, 1994, p72).

Quero retornar ao assunto que mencionei anteriormente sobre violência doméstica. Quando me aposentar, pretendo percorrer o Brasil proferindo palestras voltadas para mulheres, especialmente aquelas que enfrentaram violência doméstica. Meu objetivo é oferecer apoio e orientação para quem tenha vivenciado situações semelhantes às que eu mesma superei.

Continuo com a luta de forma incansável contra a violência doméstica, o racismo e a desigualdade social, desafios que, apesar dos antigos, ainda se manifestam de forma alarmante na nossa sociedade. Cada uma dessas questões envolve profundamente os princípios de justiça e igualdade, e sua erradicação exige um comprometimento constante e coletivo.

O combate à violência doméstica é um dever urgente que visa proteger vidas e restaurar a dignidade daqueles que sofrem em silêncio. Da mesma forma, o enfrentamento ao racismo, em todas as suas formas, é essencial para a construção de uma sociedade verdadeiramente equitativa, onde cada indivíduo seja respeitado e valorizado em sua totalidade. Por fim, a luta contra a desigualdade social é uma batalha pela justiça econômica e social, para que todos tenham acesso a oportunidades e condições de uma vida digna.

5.19 Entre cicatrizes e conquistas: a cor da reparação

Eu sou uma mulher negra que carrega no corpo e na memória marcas que não começaram em mim. Elas vêm de antes de histórias silenciadas, de ancestrais que sobreviveram, de mulheres que trabalharam muito e tiveram pouco reconhecimento. Cresci entendendo, mesmo sem que ninguém explicasse em termos acadêmicos, que o mundo não estava organizado para que eu ocupasse certos espaços. Ainda assim, eu sempre quis ocupá-los.

Durante muito tempo, a universidade pareceu um território distante. Não pela falta de capacidade, mas pela ausência de incentivo, de referências, de representatividade. Quando eu olhava para salas de aula, para os livros indicados, para os nomes citados como “grandes pensadores”, raramente via alguém que se parecesse comigo. E isso comunica algo poderoso: quem pertence e quem é tolerado.

Quando ingressei no Mestrado por meio das cotas, não foi apenas uma conquista individual. Foi também um gesto coletivo. As políticas de ação afirmativa no Brasil fruto de décadas de luta do movimento negro e consolidadas, entre outros marcos, pela Lei nº 12.711/2012 não são privilégios. São instrumentos de reparação histórica. Elas reconhecem que a escravidão, o racismo estrutural e as desigualdades sociais não ficaram no passado; eles moldam o presente.

Estar no Mestrado através de cotas significa carregar, muitas vezes, o peso do questionamento. Já ouvi direta ou indiretamente insinuações de que talvez eu não estivesse ali por mérito. Como se mérito fosse algo neutro, descolado das condições materiais, da qualidade da escola frequentada, do tempo disponível para estudar, da segurança para sonhar. Como se todos largássemos do mesmo ponto.

Mas eu sei da minha trajetória. Sei das madrugadas estudando, das leituras feitas no transporte público, das dúvidas enfrentadas sozinha. Sei que minha aprovação não apaga o

esforço ela reconhece que o esforço, quando atravessado por desigualdades estruturais, precisa de políticas que equilibrem minimamente o jogo.

Ser uma mulher negra na pós-graduação também é viver a solidão de ser, muitas vezes, a única. É perceber olhares, interrupções, a necessidade constante de provar competência. Mas é também experimentar a força de existir onde historicamente nos disseram que não era nosso lugar. É tensionar o espaço acadêmico, ampliar bibliografias, questionar epistemologias eurocentradas, trazer outras vozes para o centro do debate.

Eu não estou no Mestrado apesar das cotas. Eu estou lá também por causa delas — e isso não diminui minha conquista. Ao contrário: evidencia que políticas públicas podem transformar destinos individuais e coletivos. Cada pesquisa que desenvolvo, cada artigo que escrevo, cada apresentação que faço é também uma afirmação: nós pertencemos à universidade.

Minha presença é continuidade de uma luta. Não sou exceção; sou resultado de resistência. E quando eu atravesso os corredores da universidade, eu carrego comigo a memória de quem veio antes e a possibilidade de quem virá depois.

5.20 Quando a palavra se fecha, a luta persiste

Encerrando este relato, afirmo que sou síntese de caminhos percorridos por pés descalços e mãos calejadas, herdeira da resistência de meus ancestrais e da sabedoria oral que me guiou desde a infância. Carrego no sangue a história de um povo que transforma dor em esperança, ausência em memória, luta em poesia. Minha escrevivência não é clamor por compaixão, mas ato de afirmação: narro minha trajetória com gratidão, consciente de que cada passo foi escolha, cada obstáculo, aprendizado, cada vitória, conquista. Não quero que ninguém sinta pena de mim; sou forte, e sei que a caminhada é longa.

Minha infância e adolescência foram marcadas por silêncios e exclusões, mas também por afeto e aprendizagem. A escola, embora muitas vezes negasse meu direito de florescer, ensinou-me a persistir, a transformar adversidade em combustível para o crescimento. A maternidade, mesmo precoce e desafiadora, revelou-se fonte de coragem e delicadeza, e minhas filhas e netas tornaram-se luz que guia e sustenta minha existência, provando que o amor também é resistência.

No espaço público, enfrentei barreiras invisíveis, racismo e desvalorização, mas cada desafio reforçou meu compromisso com a educação, a justiça e a transformação. Ser professora, gestora, supervisora e pesquisadora não é apenas profissão: é ato de coragem, de

afirmação e de legado. Meu trabalho é tributo aos que vieram antes e semente para os que virão.

Minha fé e esperança caminham lado a lado, como linhas que se entrelaçam e me sustentam. Herdadas de meu tio Loro, fortalecidas pela devoção e pela perseverança, guiam-me nas jornadas difíceis e iluminam o futuro. Cada queda foi lição; cada recomeço, afirmação; cada conquista, prova de que a vida, mesmo em solo árido, pode florescer.

Hoje, ao olhar para trás, percebo que minha formação literária é inseparável de minha existência. Cada leitura, cada palavra escrita e cada reflexão acadêmica contribuíram para minha resistência, crescimento intelectual e atuação profissional. Minha literatura pessoal e acadêmica é, assim, uma colcha de retalhos feita de experiências vividas, afetos compartilhados e teorias lidas. A narrativa se apresenta como gesto de amor, instrumento de emancipação e testemunho de vida.

Ao longo desta trajetória, compreendi que minha história individual está profundamente conectada às histórias coletivas de mulheres negras, indígenas, trabalhadoras e educadoras que abriram caminhos antes de mim. Cada conquista alcançada não representa apenas um êxito pessoal, mas também a continuidade dos sonhos daqueles que, mesmo diante de condições adversas, acreditaram no poder transformador da educação. Reconheço que minha caminhada foi construída por muitas mãos: familiares, professores, amigos, colegas de profissão e estudantes que contribuíram para minha formação humana e intelectual. Sou resultado dessa rede de afetos, saberes e resistências que me ensinou a nunca desistir de ocupar os espaços que historicamente nos foram negados.

Da mesma forma, reafirmo que a ancestralidade não se limita às lembranças do passado, mas se manifesta como força viva que orienta minhas escolhas e fortalece minha atuação no presente. Nos ensinamentos herdados de minha avó, nas histórias compartilhadas por minha família, na fé cultivada ao longo dos anos e no compromisso com a educação pública, encontro razões para seguir adiante. Carrego comigo a certeza de que ensinar e aprender são movimentos permanentes de construção da dignidade humana. Por isso, sigo acreditando que a educação, quando fundamentada no respeito às diferenças, na valorização da diversidade e na justiça social, é capaz de transformar vidas, romper ciclos de exclusão e construir futuros mais humanos e inclusivos.

Este memorial se encerra como um gesto de cuidado comigo mesma e com todas as mulheres que compartilham trajetórias de resistência e de luta por reconhecimento. É um convite à escuta atenta das experiências que atravessam o corpo, a memória e a história, reafirmando que nossas vidas e saberes têm valor e lugar no mundo acadêmico, na escola e na

sociedade. Cada lembrança registrada, cada experiência narrada, constitui um fragmento de potência que desafia invisibilizações, rompendo silêncios e abrindo caminhos para novas aprendizagens e possibilidades de transformação. Ao compartilhar minhas “escrevivências”, reafirmo meu compromisso com a educação, a justiça social e a valorização das identidades negras e indígenas, deixando um registro que, espero, inspire, fortaleça e conecte outras vozes que ainda precisam ser ouvidas. Seguirei, assim, aprendendo e ensinando, porque, como recorda Sater (1990), o percurso é contínuo, e cada passo, mesmo devagar, carrega história, afeto e esperança.

5.21 Tocando em frente, mesmo quando o chão falta

Eu sou mulher negra.

Carrego no corpo e na alma a memória de meus ancestrais africanos e indígenas.

Tenho orgulho das minhas raízes, elas são meu chão e meu céu.

Sou fruto de histórias que resistiram ao silêncio, de vozes que não puderam ser caladas.

Aprendi cedo que o mundo nem sempre é justo.

Conheci a pobreza, o racismo, a perseguição, o preconceito institucional.

Sofri violência doméstica.

Vi meus sonhos serem ameaçados dentro da própria casa.

Mas também descobri que há uma força que nasce quando a dor chega ao limite.

Eu rompi o ciclo.

Eu saí.

Eu sobrevivi.

E reconstruí minha vida com as próprias mãos.

Sou resiliente. Transformo perdas em aprendizado.

Transformo lágrimas em coragem.

Transformo discriminação em combustível para continuar.

Desde menina, brincava de dar aula.

Sempre amei estudar.

A educação foi minha estrada, meu refúgio e minha arma mais poderosa.

Sou professora por vocação, por amor e por compromisso.

Acredito que o conhecimento transforma destinos, porque transformou o meu.

Fui mãe solo ainda jovem.
Trabalhei, estudei, cuidei das minhas filhas.
Dividi o pouco que tinha, multipliquei esperança.
Hoje sou avó, e nos olhos das minhas netas encontro sentido para cada batalha enfrentada.
Sou filha grata.
Carrego o exemplo de luta dos meus pais e a sabedoria dos meus avós.
Minha fé, herdada do meu tio, me sustenta quando o cansaço aperta.
Rezo, confio e sigo.
Fui a primeira mulher negra da minha regional a cursar mestrado.
Não cheguei ali por acaso.
Cheguei por esforço, por luta, e também pelas políticas de ações afirmativas que reconhecem
que o ponto de partida nunca foi igual para todos.
As cotas não diminuem minha conquista, elas corrigem uma história de exclusões.
Atuei como professora, diretora, supervisora.
Elevei indicadores, enfrentei injustiças, denunciei o racismo institucional sem jamais silenciar
quem eu sou.
Houve quem duvidasse.
Houve quem tentasse me reduzir.
Mas eu permaneci.
Sou sonhadora e idealista.
Quero publicar meus artigos.
Quero continuar estudando.
Sonho com o Doutorado, e não tenho medo de dizer isso em voz alta.
Porque aprendi que sonhar também é um ato político.
Eu já perdoei quem me fez sofrer.
Perdoar não foi esquecer, foi libertar-me.
Hoje caminho mais leve.
Sou corajosa por ocupar espaços que historicamente nos foram negados.
Sou inquieta, estudiosa, apaixonada pelo saber.
Sou mulher negra que escreve sua própria história.
Minha escrevivência é resistência.
Minha memória virou palavra.
Minha palavra virou ação.
E minha ação continua abrindo caminhos.

Sigo tocando em frente.
Sem pressa, mas sem pausa.
Porque aprendi que a vida não é sobre nunca cair
é sobre levantar, aprender
e continuar caminhando.
E agora caminho leve
inteira, reconciliada comigo mesma, e em paz com o que passou.

Foto 4: Foto de Alexandra Silva Lima de Oliveira - 2025.



Fonte: Arquivo Pessoal do próprio autor

TOCANDO EM FRENTE

Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Eu só levo a certeza
De que muito pouco sei
Nada sei

Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs
É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder seguir
É preciso a chuva para florir
Sinto que seguir a vida
Seja simplesmente
Conhecer a marcha
Ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou
Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs
É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder seguir
É preciso a chuva para florir
Sinto que seguir a vida
Seja simplesmente
Conhecer a marcha
Ir tocando em frente
Cada um de nós compõe a sua própria história
E cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
De ser feliz

Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs
É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder seguir
É preciso a chuva para florir
Sinto que seguir a vida
Seja simplesmente
Conhecer a marcha
Ir tocando em frente
Cada um de nós compõe a sua própria história
E cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
De ser feliz

Compositores: Renato Teixeira De Oliveira / Almir Eduardo Melke Sater

6 CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E SOCIAIS

A Educação de Jovens e Adultos constitui uma modalidade da educação básica que se estrutura a partir de profundas determinações históricas, sociais e políticas, vinculadas às desigualdades estruturais que marcam a sociedade brasileira. Sua emergência e consolidação não podem ser compreendidas de forma dissociada dos processos de exclusão educacional, da negação histórica do direito à escolarização e das múltiplas formas de marginalização social impostas às classes populares ao longo do desenvolvimento econômico e social do país (ARROYO, 2017).

Nesse sentido, a EJA ultrapassa a condição de ação compensatória ou política residual, assumindo centralidade como direito educacional e expressão concreta do princípio da educação ao longo da vida. Trata-se de uma política pública que responde às trajetórias interrompidas de escolarização, mas que também se afirma como espaço de reconhecimento das experiências, saberes e identidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos que dela participam (BRASIL, 1996).

A compreensão da EJA como prática social exige o reconhecimento de que os processos educativos vivenciados por seus sujeitos estão profundamente imbricados com o mundo do trabalho, com as relações de classe, com as dinâmicas territoriais e com as lutas por dignidade e cidadania. Os estudantes da EJA não chegam à escola como páginas em branco, mas como sujeitos históricos, portadores de conhecimentos construídos em contextos de vida marcados por resistências, estratégias de sobrevivência e produção cultural própria (FREIRE, 1996).

Sob essa perspectiva, a EJA deve ser pensada como um espaço pedagógico orientado pelo diálogo, pela problematização da realidade e pela valorização da experiência social dos educandos.

A centralidade do diálogo e da leitura crítica do mundo constitui um dos fundamentos conceituais da modalidade, rompendo com modelos pedagógicos bancários e reforçando uma concepção emancipatória da educação, comprometida com a formação crítica e com a transformação social (FREIRE, 1987).

Do ponto de vista das políticas educacionais, a institucionalização da EJA no ordenamento jurídico brasileiro representa uma conquista histórica resultante da mobilização social e da luta por direitos. Além da atuação de diferentes movimentos sociais, a organização de professores, educadores populares e entidades representativas da educação foi fundamental para o reconhecimento da EJA como modalidade integrante da educação básica. Inspirados, em muitos casos, pelas contribuições de educadores como Paulo Freire, esses grupos defenderam uma educação voltada à emancipação dos sujeitos e à garantia do direito à

aprendizagem ao longo da vida. Assim, os avanços legais da EJA refletem um processo histórico marcado pela participação social e pela defesa da educação como direito universal. Do ponto de vista das políticas educacionais, a institucionalização da EJA no ordenamento jurídico brasileiro representa uma conquista histórica que não ocorreu de forma espontânea, mas foi resultado direto da mobilização de diferentes movimentos sociais que reivindicaram o direito à educação ao longo do tempo. Entre esses, destaca-se a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que, ao lutar pela reforma agrária, também passou a demandar políticas educacionais voltadas para jovens e adultos do campo que historicamente foram excluídos da escola. O MST organizou experiências próprias de alfabetização e escolarização, pressionando o Estado a reconhecer a educação como um direito também para aqueles que não tiveram acesso na idade regular.

De modo semelhante, o Movimento Negro teve papel fundamental ao denunciar as desigualdades raciais no acesso e permanência na educação, evidenciando que a exclusão escolar atingia de forma mais intensa a população negra. Suas lutas contribuíram para ampliar o entendimento da EJA não apenas como política compensatória, mas como um direito articulado à justiça social e à equidade racial. Assim, a presença da EJA na legislação brasileira reflete essas pressões históricas, consolidando-se como uma política pública que busca reparar desigualdades estruturais e garantir o direito à educação ao longo da vida.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consolidam a EJA como dever do Estado, assegurando o acesso à educação básica àqueles que não a concluíram na idade própria, reafirmando o caráter público, gratuito e universal da educação (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

Entretanto, a efetivação desse direito ocorre em meio a contradições, disputas e limites estruturais, que se expressam na descontinuidade de políticas públicas, na precarização das condições de oferta e na persistente desvalorização da modalidade no interior dos sistemas educacionais. Autores que analisam criticamente a EJA destacam que sua marginalização institucional reflete, em grande medida, a própria condição social dos sujeitos a quem ela se destina, revelando a permanência de desigualdades educacionais historicamente produzidas (ARROYO, 2017).

Dessa forma, este capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos conceituais e sociais da Educação de Jovens e Adultos, situando-a como política educacional, prática social e direito historicamente construído. Busca-se, a partir do diálogo com a produção teórica crítica e com os marcos legais que sustentam a modalidade, oferecer uma base analítica capaz de subsidiar a compreensão da EJA em sua complexidade, evidenciando seus desafios,

potencialidades e seu papel estratégico na construção de uma educação comprometida com a justiça social e a emancipação humana.

6.1 A Educação de Jovens e Adultos (EJA): definição, conceito e importância

A Educação de Jovens e Adultos pode ser definida como uma modalidade da educação básica destinada à garantia do direito à escolarização daqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade considerada socialmente adequada. Essa definição, embora presente nos marcos legais, não esgota a complexidade conceitual da EJA, que se constrói historicamente como resposta às desigualdades sociais, econômicas e educacionais produzidas no interior da sociedade capitalista brasileira (BRASIL, 1996).

Do ponto de vista conceitual, a EJA não se limita à função de correção de trajetórias escolares interrompidas, mas constitui um campo educacional próprio, marcado por especificidades pedagógicas, curriculares e sociais. Trata-se de uma modalidade que reconhece os sujeitos jovens e adultos como portadores de saberes socialmente produzidos, vinculados às suas experiências de trabalho, de vida comunitária e de participação social, exigindo propostas educativas que dialoguem com essas realidades concretas (FREIRE, 1996).

Autores que analisam criticamente a EJA destacam que sua definição deve ser compreendida para além de um arranjo institucional, assumindo o caráter de prática social e política. Nesse sentido, a EJA expressa uma concepção de educação comprometida com a ampliação da cidadania, com a democratização do acesso ao conhecimento e com a superação de processos históricos de exclusão educacional que atingem, de forma recorrente, as classes populares, trabalhadores urbanos e rurais, mulheres, populações negras e sujeitos em situação de vulnerabilidade social (ARROYO, 2017).

A importância da Educação de Jovens e Adultos reside, portanto, em sua capacidade de articular educação, trabalho, cultura e participação social. Ao reconhecer que os sujeitos da EJA constroem seus conhecimentos em múltiplos espaços formativos, a modalidade rompe com concepções homogêneas de ensino e aprendizagem, valorizando a diversidade de trajetórias e tempos de formação. Essa perspectiva exige práticas pedagógicas contextualizadas, dialógicas e problematizadoras, capazes de promover a leitura crítica da realidade e o fortalecimento da autonomia dos educandos (FREIRE, 1987).

No campo das políticas públicas, a EJA assume papel estratégico na efetivação do direito à educação ao longo da vida, conforme reconhecido em documentos nacionais e

internacionais. Sua institucionalização como dever do Estado representa uma conquista social relevante, ainda que marcada por desafios relacionados à permanência, à qualidade da oferta e à valorização da modalidade no interior dos sistemas educacionais (BRASIL, 1988).

Destarte, a persistência de elevados índices de analfabetismo e baixa escolarização entre jovens e adultos evidencia a centralidade da EJA como política educacional necessária e permanente. Assim, compreender a definição, o conceito e a importância da Educação de Jovens e Adultos implica reconhecê-la como expressão das contradições sociais e educacionais do país, mas também como espaço de resistência, produção de saberes e afirmação de direitos. Desse modo, a EJA se consolida, nesse sentido, como uma modalidade essencial para a construção de uma educação inclusiva e socialmente referenciada, comprometida com a justiça social e com a emancipação dos sujeitos historicamente excluídos do direito à escola.

6.2 Contextualização histórica da EJA no Brasil

A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, conforme já assinalado, inscreve-se em um processo mais amplo de formação social profundamente marcado por desigualdades estruturais e pela exclusão sistemática de amplos contingentes populacionais do acesso à escolarização. Nesse horizonte, os marcos históricos sistematizados por Vieira (2004) não apenas ilustram a materialização dessas iniciativas ao longo do tempo, mas também evidenciam as disputas em torno dos sentidos atribuídos à educação de jovens e adultos, tensionada entre perspectivas compensatórias, funcionalistas e, em determinados momentos, emancipatórias.

Ainda sob a égide de ações fragmentadas e de caráter assistencialista, tal como caracterizado no período anterior à consolidação de políticas públicas estruturadas, destacam-se iniciativas como a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952, articulada à Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a qual “caracterizou-se, no período de 1952 a 1956, como uma das instituições promotoras do processo de desenvolvimento de comunidades no meio rural brasileiro” (VIEIRA, 2004, p. 141). De forma complementar, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), instituída em meados da década de 1950, “marcou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos” (VIEIRA, 2004, p. 141), sinalizando uma inflexão no debate público, ainda que circunscrita a uma racionalidade instrumental, fortemente vinculada às demandas do desenvolvimento nacional.

Esse movimento adquire maior densidade político-pedagógica no final da década de 1950, particularmente com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, cujo propósito foi “avaliar as ações alcançadas na área visando propor soluções apropriadas para a questão” (VIEIRA, 2004, p. 141). Nesse contexto, a atuação de educadores comprometidos com uma perspectiva crítica entre os quais se destaca Paulo Freire introduz uma inflexão paradigmática ao propor “uma educação baseada no diálogo, que ponderasse as características socioculturais das classes populares, estimulando sua participação consciente na realidade social” (VIEIRA, 2004, p. 141). Tal proposição não apenas tensiona os modelos tradicionais de alfabetização, como também inaugura uma concepção de educação como prática política e processo de conscientização, em consonância com o debate anteriormente desenvolvido.

Todavia, a ruptura instaurada pelo golpe civil-militar de 1964 interrompe esse processo de densificação crítica. Conforme assinala Vieira (2004), “todos os movimentos de alfabetização que se vinculavam à ideia de fortalecimento de uma cultura popular foram reprimidos” (p. 141), evidenciando o redirecionamento autoritário das políticas educacionais. Ainda que o Movimento de Educação de Base (MEB) tenha logrado certa continuidade em função de sua vinculação institucional, observa-se um esvaziamento progressivo das experiências de caráter emancipatório.

Na década de 1970, em consonância com a racionalidade tecnocrática do regime, consolida-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), concebido como “um projeto para se acabar com o analfabetismo em apenas dez anos” (VIEIRA, 2004, p. 141), ao lado da institucionalização do ensino supletivo em 1971, considerado “um marco importante na história da educação de jovens e adultos do Brasil” (VIEIRA, 2004, p. 141). Tais iniciativas, embora ampliem o acesso formal à escolarização, reiteram uma concepção utilitarista da educação, orientada pela lógica da produtividade e da rápida inserção no mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e integral dos sujeitos.

Com o processo de redemocratização, a partir da década de 1980, observa-se uma reconfiguração do lugar da EJA no campo das políticas educacionais. Vieira (2004) destaca que emergiu “uma organização em defesa da escola pública e gratuita para todos pelos estudantes, educadores e políticos” (p. 141), movimento que culmina na promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual assegura o direito à educação também àqueles que não tiveram acesso na idade própria. Não obstante, esse avanço normativo convive com descontinuidades institucionais, como evidencia a extinção da Fundação EDUCAR em 1990, revelando a persistente fragilidade das políticas públicas voltadas à EJA.

No início do século XXI, iniciativas como o Programa Brasil Alfabetizado, lançado em 2003, buscam reatualizar o compromisso estatal com a alfabetização de jovens e adultos, por meio de ações voltadas à “alfabetização de jovens e adultos e formação de alfabetizadores” (VIEIRA, 2004, p. 141). Entretanto, a recorrência de políticas de caráter episódico e descontínuo reafirma limites historicamente já identificados no campo da EJA.

Nesse sentido, a experiência acumulada pela EJA permite problematizar a eficácia dessas intervenções. Como adverte Vieira (2004), “intervenções breves e pontuais não garantem um domínio suficiente da leitura e da escrita”, de modo que a alfabetização, tomada de forma isolada, “não gera emprego, renda e saúde”. Tal constatação tensiona perspectivas reducionistas e reforça a necessidade de compreender a EJA em sua complexidade social, política e formativa. Corroborando essa análise, Santos (s/d.) enfatiza que o desafio contemporâneo reside em “reconhecer o direito do jovem/adulto de ser sujeito” e em “mudar radicalmente a maneira como a EJA é concebida e praticada”, o que implica “buscar novas metodologias, considerando os interesses dos jovens e adultos”, bem como “investir seriamente na formação de educadores” e na renovação curricular.

Dessa forma, ao articular os marcos históricos às determinações estruturais que atravessam a EJA no Brasil, evidencia-se que sua constituição como política pública não se dá de maneira linear, mas resulta de um campo de disputas permeado por avanços, rupturas e permanências. Tal compreensão mostra-se fundamental para sustentar uma análise crítica dos desafios contemporâneos da modalidade, bem como para reafirmar a EJA como espaço de produção de direitos, de resistência política e de afirmação de sujeitos historicamente subalternizados, para além de uma lógica compensatória ou residual.

6.3 A EJA como direito humano à educação

A Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida, antes de tudo, como expressão concreta do direito humano à educação, inscrito no conjunto dos direitos fundamentais e reconhecido internacionalmente como condição indispensável para o exercício pleno da cidadania. A afirmação da educação como direito humano pressupõe seu caráter universal, indivisível e inalienável, vinculando-a à dignidade da pessoa humana e à possibilidade de participação social, política, econômica e cultural dos sujeitos ao longo da vida (BOBBIO, 2004).

No caso da EJA, esse direito adquire contornos específicos, uma vez que se dirige a sujeitos historicamente privados do acesso ou da permanência na escola. Trata-se, portanto, de um direito que se constrói a partir da reparação de desigualdades estruturais e da superação de processos históricos de exclusão educacional, o que exige do Estado políticas públicas permanentes, articuladas e socialmente referenciadas (ARROYO, 2017).

A concepção da educação como direito humano encontra respaldo em diversos instrumentos internacionais, que reconhecem a obrigação dos Estados em assegurar o acesso à educação básica para jovens e adultos. Documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos afirmam que toda pessoa tem direito à instrução, sem distinções de qualquer natureza, estabelecendo um marco ético e político para a construção de sistemas educacionais inclusivos (ONU, 1948). Essa compreensão reforça a EJA como dimensão indissociável do direito à educação ao longo da vida.

No ordenamento jurídico brasileiro, a EJA é reconhecida como direito social a partir da Constituição Federal de 1988, que consagra a educação como direito de todos e dever do Estado, assegurando sua oferta àqueles que não tiveram acesso na idade própria. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprofunda esse entendimento ao institucionalizar a EJA como modalidade da educação básica, atribuindo-lhe caráter permanente e dever estatal, o que representa um avanço significativo no reconhecimento normativo do direito à educação para jovens e adultos (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

A compreensão da Educação de Jovens e Adultos como direito humano também está associada ao princípio da educação ao longo da vida, amplamente defendido por organismos internacionais e incorporado aos debates educacionais contemporâneos. Tal princípio reconhece que os processos de aprendizagem não se limitam à infância ou à juventude, mas constituem uma necessidade permanente dos sujeitos em diferentes etapas da vida. Nesse contexto, a EJA assume papel fundamental ao possibilitar que jovens, adultos e idosos retomem seus percursos formativos, ampliem suas oportunidades de participação social e fortaleçam sua autonomia. Mais do que garantir certificação escolar, a modalidade contribui para o desenvolvimento humano integral, promovendo inclusão social, acesso ao conhecimento e exercício pleno da cidadania, em consonância com os princípios da educação como direito universal e permanente (UNESCO, 2016; GADOTTI, 2011).

Entretanto, o reconhecimento formal da EJA como direito humano não garante, por si só, sua efetivação concreta. Autores que analisam criticamente as políticas educacionais destacam que a distância entre o direito proclamado e o direito realizado revela as contradições do Estado brasileiro no enfrentamento das desigualdades sociais. A persistência

de baixos índices de escolarização entre jovens e adultos evidencia que a EJA ainda ocupa uma posição marginal nas prioridades educacionais, refletindo a histórica desvalorização dos sujeitos a quem se destina (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No entanto, sob uma perspectiva crítica, compreender a EJA como direito humano implica reconhecer que sua efetivação exige mais do que a ampliação do acesso formal à escola. Pressupõe a construção de propostas pedagógicas que respeitem a diversidade dos sujeitos, valorizem suas experiências e promovam a formação crítica e emancipatória. Nessa perspectiva, a educação não se reduz a um serviço prestado pelo Estado, mas se afirma como prática social comprometida com a transformação das condições de vida e com a ampliação da justiça social (FREIRE, 1996).

Assim, afirmar a Educação de Jovens e Adultos como direito humano à educação significa reafirmar o compromisso ético e político com a superação das desigualdades educacionais e com a garantia de uma educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada. A EJA se consolida, nesse sentido, como espaço estratégico de afirmação de direitos, reconhecimento de sujeitos historicamente invisibilizados e construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

6.4 A relação entre a EJA e a educação de trabalhadores

A relação entre a Educação de Jovens e Adultos e a educação de trabalhadores constitui um dos eixos centrais para a compreensão da modalidade no contexto das sociedades marcadas por profundas desigualdades sociais e educacionais. Historicamente, a negação do direito à escolarização esteve diretamente associada às condições de trabalho e às formas de exploração da força de trabalho, o que faz da EJA uma política educacional intrinsecamente vinculada às trajetórias laborais dos sujeitos que dela participam (ARROYO, 2017).

Os sujeitos da EJA são, em sua maioria, trabalhadores e trabalhadoras que tiveram seus percursos escolares interrompidos ou inviabilizados em razão da inserção precoce no mundo do trabalho, da precariedade das condições de vida e da ausência de políticas educacionais inclusivas. Essa realidade evidencia que a EJA não pode ser compreendida apenas como espaço de escolarização tardia, mas como dimensão da luta histórica da classe trabalhadora pelo direito à educação, ao conhecimento e à participação social (FRIGOTTO, 2001).

A articulação entre EJA e educação de trabalhadores exige a superação de concepções reducionistas que limitam a educação à formação de mão de obra para o mercado. Embora o

trabalho constitua dimensão fundamental da vida social, a educação de jovens e adultos não pode se restringir à lógica da empregabilidade ou da qualificação instrumental. Autores críticos destacam que a centralidade do trabalho na EJA deve ser compreendida a partir de uma perspectiva ontológica e emancipatória, que reconheça o trabalho como princípio educativo e como mediação fundamental na formação humana (FRIGOTTO, 2001).

Nesse sentido, a EJA assume o desafio de articular educação, trabalho e formação crítica, promovendo práticas pedagógicas que dialoguem com as experiências concretas dos trabalhadores, sem subordinar o processo educativo às demandas imediatas do mercado. A valorização dos saberes construídos no trabalho e na vida cotidiana constitui elemento essencial para a construção de propostas educativas que respeitem a identidade dos sujeitos da EJA e contribuam para o fortalecimento de sua autonomia intelectual e política (FREIRE, 1996).

Do ponto de vista das políticas públicas, a relação entre EJA e educação de trabalhadores revela tensões permanentes entre projetos educativos distintos. De um lado, políticas orientadas por uma racionalidade tecnicista tendem a reduzir a EJA a programas de certificação rápida e formação mínima para o trabalho. De outro, propostas comprometidas com uma concepção crítica de educação defendem a EJA como espaço de formação integral, capaz de promover a leitura crítica da realidade e a ampliação das possibilidades de intervenção social dos trabalhadores (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Assim, compreender a relação entre a Educação de Jovens e Adultos e a educação de trabalhadores implica reconhecer que a EJA se constitui como espaço de disputa entre diferentes concepções de educação e de sociedade. Sua importância reside justamente na possibilidade de articular escolarização, formação humana e emancipação social, reafirmando o direito dos trabalhadores ao conhecimento historicamente produzido e à participação plena na vida social.

7 CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ORDENAMENTO JURÍDICO E NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A Educação de Jovens e Adultos, enquanto direito humano e política pública, encontra no ordenamento jurídico e nas políticas educacionais o principal espaço de institucionalização de suas garantias formais. A análise das normas, diretrizes e programas que estruturam a EJA revela não apenas os avanços legais conquistados ao longo do processo histórico, mas também as contradições, limites e disputas que permeiam a efetivação desse direito no contexto das políticas educacionais brasileiras (ARROYO, 2017).

A consolidação da EJA como modalidade da educação básica resulta de um longo percurso de lutas sociais e reivindicações por reconhecimento, protagonizadas por sujeitos historicamente excluídos do sistema escolar. Nesse sentido, o arcabouço jurídico que sustenta a EJA não pode ser compreendido como produto neutro ou meramente técnico, mas como expressão de projetos societários em disputa, nos quais se confrontam concepções distintas de educação, cidadania e papel do Estado (BOBBIO, 2004).

O ordenamento jurídico brasileiro, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, estabelece a educação como direito social fundamental e dever do Estado, assegurando sua oferta àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprofunda esse entendimento ao institucionalizar a EJA como modalidade da educação básica, definindo princípios, objetivos e responsabilidades estatais que orientam sua organização nos sistemas de ensino (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

Entretanto, a existência de marcos legais não garante, por si só, a efetividade do direito à Educação de Jovens e Adultos. A distância entre o texto normativo e a realidade concreta da oferta educacional evidencia a presença de tensões estruturais, como a descontinuidade de políticas públicas, a insuficiência de financiamento e a persistente marginalização da modalidade nas agendas governamentais.

Criticamente as políticas educacionais destacam que tais limites refletem as desigualdades sociais e a lógica seletiva que historicamente orientam o sistema educacional brasileiro (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Nesse contexto, a análise das políticas públicas da EJA exige uma abordagem que vá além da descrição normativa, incorporando uma leitura crítica das diretrizes, programas e instrumentos de gestão que operacionalizam o direito à educação. A compreensão das políticas educacionais como processos dinâmicos, atravessados por interesses políticos, econômicos e sociais, permite identificar não apenas seus avanços formais, mas também os mecanismos que produzem exclusões, precarizações e assimetrias na oferta da EJA (BALL, 2011).

Este capítulo constitui, portanto, o núcleo documental da pesquisa, dedicando-se à análise crítica do ordenamento jurídico e das políticas educacionais que estruturam a Educação de Jovens e Adultos em âmbito nacional e estadual. Busca-se examinar os principais dispositivos legais, diretrizes curriculares e programas governamentais, situando-os no contexto mais amplo das disputas em torno do direito à educação e da função social da EJA.

Em resumo, pretende-se evidenciar os limites e as possibilidades do marco normativo vigente, oferecendo subsídios analíticos para a compreensão dos desafios contemporâneos da modalidade e para o fortalecimento de políticas educacionais comprometidas com a justiça social e a democratização do acesso ao conhecimento.

7.1 A regulamentação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A regulamentação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil insere-se no processo mais amplo de afirmação do direito à educação como direito social fundamental e dever do Estado. A consolidação normativa da EJA resulta de um percurso histórico marcado por lutas sociais, disputas políticas e avanços institucionais que buscaram enfrentar a exclusão educacional historicamente imposta a amplos segmentos da população brasileira (ARROYO, 2017).

No plano constitucional, a Constituição Federal de 1988 representa um marco decisivo ao estabelecer a educação como direito de todos, assegurando o acesso à educação básica àqueles que não a concluíram na idade própria. Ao reconhecer a educação como direito público subjetivo, o texto constitucional atribui ao Estado a responsabilidade direta pela oferta educacional, criando bases jurídicas para a exigibilidade do direito à Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprofunda a regulamentação da EJA ao institucionalizá-la como modalidade da educação básica, definindo princípios orientadores, objetivos e formas de organização. Ao reconhecer as especificidades dos sujeitos jovens e adultos, a LDB estabelece que a oferta da EJA deve considerar suas características, interesses, condições de vida e de trabalho, superando concepções homogêneas de ensino e reafirmando o compromisso com uma educação inclusiva e socialmente referenciada (BRASIL, 1996).

Além da legislação educacional básica, a regulamentação da EJA é complementada por um conjunto de normas infralegais, como resoluções, pareceres e diretrizes curriculares nacionais, que buscam orientar a organização pedagógica, curricular e administrativa da modalidade nos sistemas de ensino. Esses instrumentos normativos expressam tentativas de consolidar parâmetros de qualidade e garantir a articulação da EJA com outras políticas educacionais, ainda que sua implementação apresente limites e assimetrias regionais (BRASIL, 2000).

As análises críticas sobre o processo de regulamentação da EJA evidenciam que, embora o arcabouço normativo represente um avanço significativo no reconhecimento formal do direito à educação, sua efetividade permanece condicionada à vontade política, ao financiamento adequado e à capacidade institucional dos entes federativos. A persistência de políticas fragmentadas e descontinuadas evidencia que a regulamentação legal, por si só, não assegura a materialização do direito à educação para jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Nesse sentido, a regulamentação da Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida como um campo de disputas, no qual se confrontam diferentes concepções de educação e projetos de sociedade. A leitura crítica do marco normativo permite identificar tanto os avanços na garantia do direito quanto os limites impostos por uma lógica educacional que, historicamente, marginaliza a modalidade e os sujeitos a quem ela se destina.

Assim, a análise da regulamentação da EJA no Brasil constitui elemento fundamental para compreender os desafios contemporâneos da modalidade e para subsidiar a construção de políticas públicas mais efetivas, comprometidas com a universalização do direito à educação, a valorização dos sujeitos da EJA e a promoção da justiça social.

7.2 A EJA do ponto de vista normativo

A análise da Educação de Jovens e Adultos do ponto de vista normativo exige a compreensão do conjunto de dispositivos legais, infralegais e orientadores que estruturam sua organização nos sistemas de ensino. A normatização da EJA não se limita à definição de sua existência formal como modalidade da educação básica, mas envolve a construção de princípios, diretrizes e parâmetros que orientam sua implementação pedagógica, administrativa e curricular, expressando concepções de educação e de direito que permeiam as políticas públicas educacionais (SEVERINO, 2016).

No âmbito do ordenamento jurídico brasileiro, a EJA encontra respaldo em normas constitucionais, leis ordinárias e atos normativos complementares que buscam assegurar o acesso à educação básica àqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito social fundamental, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define a EJA como modalidade específica, reconhecendo suas particularidades e atribuindo aos sistemas de ensino a responsabilidade por sua oferta adequada (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

A normatização da EJA é aprofundada por meio de diretrizes curriculares nacionais, pareceres e resoluções emanados do Conselho Nacional de Educação, que procuram estabelecer referenciais para a organização dos currículos, a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem e a certificação dos estudos realizados. Esses instrumentos normativos buscam garantir um padrão mínimo de qualidade e assegurar que a oferta da EJA respeite as trajetórias, os tempos e as experiências dos sujeitos que dela participam (BRASIL, 2000).

Entretanto, a análise normativa da EJA revela a existência de tensões entre o reconhecimento legal do direito à educação e as formas concretas de sua operacionalização. Autores que analisam criticamente as políticas educacionais apontam que a normatização da EJA, embora necessária, muitas vezes se mostra insuficiente para enfrentar os obstáculos estruturais que comprometem a efetividade do direito, como a precarização das condições de oferta, a fragmentação das políticas públicas e a descontinuidade administrativa (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Isto posto, sob uma perspectiva crítica, o exame do arcabouço normativo da EJA permite identificar diferentes concepções de educação em disputa. De um lado, normas orientadas por uma lógica tecnicista tendem a reduzir a EJA a mecanismos de certificação e correção de fluxo escolar. De outro, diretrizes comprometidas com uma concepção emancipatória defendem a EJA como espaço de formação integral, valorização dos saberes dos educandos e promoção da justiça social (ARROYO, 2017).

Assim, analisar a Educação de Jovens e Adultos do ponto de vista normativo implica ir além da leitura formal das leis e regulamentos, incorporando uma interpretação crítica de seus fundamentos, objetivos e limites. Essa abordagem possibilita compreender a normatização da EJA como campo de disputas políticas e sociais, fundamental para a construção de políticas educacionais que efetivamente garantam o direito à educação, ao mesmo tempo em que sistematiza princípios, fundamentos e diretrizes que orientam sua oferta nos sistemas de ensino. Elaborado no contexto de consolidação da LDB, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 representa um esforço institucional de superar concepções compensatórias e supletivas historicamente associadas à EJA, reafirmando seu caráter educativo e seu vínculo com o direito à educação ao longo da vida (BRASIL, 2000).

Do ponto de vista conceitual, o parecer reconhece a EJA como modalidade da educação básica destinada a sujeitos com trajetórias educacionais interrompidas ou não iniciadas na idade considerada regular. Ao enfatizar a diversidade dos educandos, o documento rompe com visões homogeneizadoras e destaca a necessidade de propostas

pedagógicas que considerem as experiências de vida, os saberes construídos no trabalho e nas relações sociais, e as condições concretas de existência dos jovens e adultos (BRASIL, 2000).

Entre as principais contribuições do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 destaca-se a definição de princípios orientadores para a organização curricular da EJA. O documento defende currículos flexíveis, contextualizados e integrados, capazes de articular formação escolar, mundo do trabalho e exercício da cidadania. Essa orientação representa um avanço significativo ao reconhecer que a EJA não pode reproduzir, de forma acrítica, os modelos curriculares do ensino regular, devendo construir propostas próprias, adequadas às especificidades de seus sujeitos (ARROYO, 2017).

O parecer também traz implicações relevantes no que se refere à avaliação e à certificação dos estudos realizados na EJA. Ao admitir formas diferenciadas de avaliação, o documento valoriza os saberes prévios dos educandos e reconhece a possibilidade de aproveitamento de estudos e experiências anteriores. Essa perspectiva contribui para a construção de práticas avaliativas menos excludentes, ainda que sua implementação, na prática, enfrente resistências e limitações nos sistemas de ensino (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Apesar de seu caráter inovador, a efetividade do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 depende, em grande medida, da capacidade dos entes federativos de traduzi-lo em políticas públicas concretas. Estudos apontam que, embora o documento tenha influenciado a formulação de diretrizes e programas de EJA, sua aplicação tem ocorrido de forma desigual, marcada por descontinuidades, restrições orçamentárias e fragilidades institucionais (SEVERINO, 2016).

Assim, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 deve ser compreendido como um marco normativo de grande relevância para a Educação de Jovens e Adultos, tanto por consolidar fundamentos pedagógicos e jurídicos da modalidade quanto por explicitar os desafios de sua implementação. Sua análise crítica permite compreender as tensões entre o discurso normativo e a realidade das políticas educacionais, evidenciando a necessidade de ações estatais mais consistentes para garantir a efetivação do direito à educação dos sujeitos da EJA.

7.3 A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação (PNE)

A presença da Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação expressa o reconhecimento institucional da modalidade como componente estratégico para a efetivação do direito à educação e para a superação das desigualdades educacionais históricas no Brasil.

O PNE, enquanto instrumento de planejamento de médio prazo e de articulação das políticas educacionais, estabelece diretrizes, metas e estratégias que orientam a atuação do Estado na garantia da educação básica para jovens e adultos que tiveram seus percursos escolares interrompidos ou negados (BRASIL, 2014).

No PNE vigente, a EJA aparece de forma mais explícita nas metas relacionadas à erradicação do analfabetismo, à elevação da escolaridade média da população e à oferta integrada de educação básica e educação profissional. Essas metas reforçam a compreensão da EJA não apenas como política de correção de fluxo, mas como ação estruturante voltada à promoção da inclusão social, da qualificação para o trabalho e do exercício pleno da cidadania (BRASIL, 2014).

Do ponto de vista normativo, o PNE reafirma princípios já consagrados na Constituição Federal e na LDB, ao atribuir aos entes federativos responsabilidades compartilhadas na oferta da EJA. O plano estabelece metas quantitativas e qualitativas, bem como estratégias que envolvem financiamento, formação de professores, produção de materiais didáticos e articulação intersetorial, buscando conferir maior consistência às políticas destinadas à modalidade (BRASIL, 2014).

Entretanto, a análise crítica do tratamento dado à EJA no PNE revela limites significativos entre a normatização e a efetivação das políticas públicas. Estudos apontam que, embora o plano reconheça a centralidade da EJA no enfrentamento das desigualdades educacionais, sua implementação tem sido marcada por baixos índices de cumprimento das metas, redução de matrículas e fragilidades no financiamento, o que compromete a materialização do direito à educação para jovens e adultos (HADDAD, 2016).

Outro aspecto relevante diz respeito à tendência de subordinar a EJA a políticas focalizadas e compensatórias, especialmente no que se refere à articulação com a educação profissional. Embora essa integração possa representar uma oportunidade de ampliação das possibilidades formativas, ela também pode reforçar uma visão instrumental da EJA, centrada na empregabilidade imediata, em detrimento de uma formação integral e crítica dos sujeitos (ARROYO, 2017).

Assim, a análise da Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação evidencia as contradições que atravessam as políticas educacionais brasileiras. Se, por um lado, o PNE consolida o reconhecimento normativo da EJA como direito e como prioridade política, por outro, expõe os desafios persistentes relacionados à sua implementação, financiamento e valorização.

Afinal, a leitura crítica do PNE, contribui para compreender os limites das políticas de planejamento educacional e reforça a necessidade de ações estatais mais consistentes e comprometidas com a garantia do direito à educação ao longo da vida.

7.4 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as questões que envolvem a EJA

A inserção da Educação de Jovens e Adultos no debate em torno da Base Nacional Comum Curricular revela tensões importantes entre padronização curricular e reconhecimento da diversidade dos sujeitos da educação básica. A BNCC, enquanto documento normativo orientador dos currículos nacionais, foi estruturada a partir de uma lógica predominantemente voltada ao ensino regular, o que levanta questionamentos sobre sua adequação às especificidades históricas, pedagógicas e sociais da EJA (BRASIL, 2017).

Do ponto de vista jurídico-normativo, a BNCC estabelece direitos de aprendizagem e desenvolvimento considerados essenciais para todos os estudantes da educação básica. No entanto, a forma como esses direitos são formulados e organizados no documento pouco dialoga com as trajetórias descontínuas, os tempos diferenciados de escolarização e as experiências de vida que caracterizam os sujeitos jovens e adultos. Essa lacuna normativa evidencia um tratamento secundário da EJA no interior de uma política curricular de alcance nacional (BRASIL, 2017).

A ausência de diretrizes específicas para a EJA na BNCC tem sido alvo de críticas por parte de pesquisadores da área, que apontam o risco de redução da modalidade a uma adaptação simplificada do currículo do ensino regular. Tal movimento pode reforçar práticas pedagógicas descontextualizadas, centradas no cumprimento de competências e habilidades prescritas, em detrimento de processos educativos que valorizem os saberes construídos no trabalho, na vida comunitária e nas experiências sociais dos educandos (ARROYO, 2017).

Além disso, a relação entre a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA revela contradições normativas relevantes. Enquanto as diretrizes específicas da modalidade defendem flexibilidade curricular, integração de áreas do conhecimento e centralidade dos sujeitos, a BNCC tende a induzir modelos mais uniformes de organização curricular. Essa tensão exige dos sistemas de ensino e das instituições escolares uma leitura crítica do documento, capaz de evitar sua aplicação mecânica e normativa na EJA (SEVERINO, 2016).

Apesar desses limites, a BNCC pode ser apropriada de forma crítica no contexto da EJA, desde que compreendida como referência geral e não como currículo prescritivo. Essa apropriação depende da autonomia pedagógica dos sistemas de ensino, da formação dos

professores e da capacidade institucional de construir propostas curriculares contextualizadas, que dialoguem com os princípios históricos da EJA e com o direito à educação ao longo da vida (HADDAD, 2016).

Dessa forma, a análise da BNCC em relação à Educação de Jovens e Adultos evidencia que as disputas curriculares são, antes de tudo, disputas políticas e conceituais sobre o sentido da educação básica. A EJA, ao tensionar os limites da BNCC, reafirma a necessidade de políticas curriculares mais sensíveis à diversidade social e comprometidas com a efetivação do direito à educação para aqueles que historicamente tiveram esse direito negado.

7.5 A ausência da Educação de Jovens e Adultos na Base Nacional Comum Curricular

A ausência de um tratamento específico e estruturado da Educação de Jovens e Adultos na Base Nacional Comum Curricular constitui um dos aspectos mais reveladores das contradições que atravessam as políticas curriculares no Brasil. Embora a BNCC se apresente como documento normativo orientador da educação básica, sua formulação marginaliza a EJA ao não reconhecer, de maneira explícita, as particularidades pedagógicas, sociais e históricas da modalidade, o que fragiliza sua posição no planejamento educacional nacional (BRASIL, 2017).

Do ponto de vista normativo, essa ausência contrasta com o reconhecimento jurídico da EJA enquanto modalidade da educação básica, assegurado pela Constituição Federal, pela LDB e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais específicas. Ao não incorporar a EJA de forma consistente, a BNCC reforça uma hierarquização implícita das políticas educacionais, na qual o ensino regular ocupa posição central, enquanto a educação de jovens e adultos permanece como política residual, sujeita a adaptações genéricas e interpretações locais desiguais (ARROYO, 2017).

A invisibilidade da EJA na BNCC produz efeitos concretos na organização dos currículos e das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino. A falta de orientações específicas tende a induzir a transposição acrítica do currículo do ensino regular para a EJA, desconsiderando os tempos próprios de aprendizagem, as experiências de vida e os saberes sociais dos educandos. Esse processo contribui para o esvaziamento do sentido formativo da modalidade e para a reprodução de práticas escolares excludentes (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Além disso, a ausência da EJA no documento curricular nacional compromete a formação de professores e a produção de materiais didáticos adequados à modalidade. Sem um referencial curricular que reconheça explicitamente a EJA, os processos formativos tendem a negligenciar suas especificidades, reforçando a ideia de que a atuação na modalidade não exige conhecimentos pedagógicos próprios, o que impacta negativamente a qualidade da oferta educacional (SEVERINO, 2016).

No entanto, sob uma perspectiva crítica, essa lacuna normativa revela que a exclusão da EJA da BNCC não é apenas um problema técnico, mas expressão de uma opção política que invisibiliza sujeitos historicamente marginalizados. A negação do lugar da EJA no currículo nacional reflete uma concepção restrita de educação básica, pouco comprometida com o princípio da educação ao longo da vida e com a superação das desigualdades educacionais estruturais (ARROYO, 2017).

A análise do ordenamento jurídico e das políticas educacionais evidencia uma contradição central no tratamento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Se, por um lado, a EJA é amplamente reconhecida no plano jurídico como direito social fundamental e modalidade da educação básica, por outro, observa-se sua fragilização no planejamento curricular nacional, especialmente no âmbito da Base Nacional Comum Curricular.

Essa dissociação entre reconhecimento legal e efetivação política revela os limites das normativas educacionais quando não acompanhadas de ações estatais consistentes, financiamento adequado e compromisso político com os sujeitos da EJA. A ausência da modalidade na BNCC simboliza a persistência de uma lógica educacional que hierarquiza direitos e marginaliza trajetórias educativas não lineares.

Dessa forma, o capítulo evidencia que a garantia do direito à Educação de Jovens e Adultos não se esgota na produção normativa, exigindo políticas curriculares que reconheçam a diversidade dos sujeitos, valorizem seus saberes e assegurem condições reais de acesso, permanência e aprendizagem. Essa análise crítica prepara o terreno para o capítulo seguinte, no qual se busca articular o marco normativo com a realidade concreta das políticas e práticas educacionais da EJA.

8 CAPÍTULO IV

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESPÍRITO SANTO: ACESSO, POLÍTICAS AFIRMATIVAS E INTERSECCIONALIDADE

Este capítulo se dedica à análise da Educação de Jovens e Adultos no contexto do Espírito Santo, deslocando o foco do debate normativo nacional para o plano empírico documental e para a realidade concreta das políticas educacionais no âmbito estadual. Trata-se de um movimento analítico fundamental para compreender como os marcos legais e as diretrizes nacionais se materializam, ou não, nas práticas institucionais, nos programas educacionais e nas trajetórias dos sujeitos da EJA no território capixaba, aspecto amplamente

discutido por Arroyo (2017) ao tratar da distância entre normatização e realidade vivida pelos educandos da modalidade.

Conforme apontam Gomes (2017) e Hirata (2014) ao analisarem as desigualdades educacionais a partir de uma perspectiva interseccional. A investigação aqui proposta articula três eixos centrais: o acesso à Educação de Jovens e Adultos, as políticas afirmativas desenvolvidas no âmbito estadual e a presença da mulher negra como sujeito histórico da EJA.

Essa escolha analítica parte do entendimento de que as desigualdades educacionais não se distribuem de forma homogênea, sendo atravessadas por marcadores sociais como raça, gênero, classe e território, que incidem diretamente sobre as oportunidades de escolarização e permanência na educação básica. No caso do Espírito Santo, a análise da EJA exige atenção às especificidades socioeconômicas e demográficas do estado, bem como às políticas educacionais implementadas nas últimas décadas.

O exame de documentos oficiais, programas governamentais e dados educacionais permite identificar avanços, limites e contradições na oferta da modalidade, especialmente no que se refere à garantia do direito à educação para populações historicamente marginalizadas, em consonância com as reflexões de Di Pierro (2018) sobre a fragilidade da EJA enquanto política pública estruturante.

A centralidade da mulher negra neste capítulo não se configura como recorte acessório, mas como eixo interpretativo fundamental. A presença significativa de mulheres negras na EJA evidencia a sobreposição de desigualdades estruturais que marcam suas trajetórias educacionais, frequentemente interrompidas por condições precárias de trabalho, responsabilidades familiares e discriminações raciais e de gênero, realidade amplamente discutida por Carneiro (2019) e Gomes (2020).

Analisar a EJA a partir dessa perspectiva permite revelar dimensões ocultas das políticas educacionais e problematizar os limites de uma abordagem universalista que desconsidera as diferenças sociais.

Em resumo, este capítulo busca compreender a Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo como campo de disputas e contradições, no qual se entrelaçam políticas públicas, organização institucional e desigualdades étnico-raciais. Ao articular o plano normativo discutido nos capítulos anteriores com a realidade empírica estadual, pretende-se contribuir para uma leitura crítica da EJA, evidenciando os desafios para a efetivação do direito à educação e para a construção de políticas mais justas e socialmente referenciadas.

8.1 Organização da EJA e políticas de equidade no Espírito Santo

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade da educação básica, insere-se em um campo de disputas históricas, políticas e pedagógicas que refletem as contradições estruturais da sociedade brasileira. No contexto do Espírito Santo, sua organização e materialização no âmbito das políticas públicas educacionais revelam tanto avanços normativos quanto limites concretos que tensionam a efetivação do direito à educação para sujeitos historicamente excluídos dos processos escolares. Embora respaldada por marcos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a EJA ainda enfrenta desafios que se expressam nas formas de oferta, na organização curricular e nas condições institucionais que sustentam sua implementação.

Nesse cenário, a análise da EJA no Espírito Santo exige uma abordagem que articule diferentes dimensões administrativa, pedagógica e política, compreendendo a modalidade para além de sua configuração formal e situando-a como espaço de produção de direitos, de reconhecimento de sujeitos e de enfrentamento das desigualdades sociais. Tal perspectiva encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, que orientam a necessidade de considerar as especificidades dos educandos, suas trajetórias de vida e suas experiências socioculturais no processo educativo.

Dessa forma, este capítulo tem como objetivo analisar a organização da Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo, considerando, inicialmente, as formas de oferta e as condições institucionais que estruturam a modalidade, bem como a organização curricular que orienta as práticas pedagógicas e a construção dos percursos formativos dos estudantes. Em seguida, amplia-se a análise para o campo das políticas afirmativas e da Educação das Relações Étnico-Raciais, compreendendo-as como dimensões fundamentais para o enfrentamento das desigualdades educacionais, especialmente aquelas relacionadas às questões raciais, de gênero e de classe.

A incorporação das políticas de equidade racial no âmbito da EJA, fundamentada em dispositivos como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, evidencia a necessidade de reconfiguração das práticas pedagógicas e curriculares, de modo a reconhecer a diversidade dos sujeitos e promover uma educação comprometida com a justiça social. No entanto, como será discutido ao longo do capítulo, a efetivação dessas diretrizes ainda se apresenta de forma desigual, marcada por fragilidades institucionais e pela ausência de integração consistente entre políticas educacionais.

Assim, ao articular a organização da EJA, sua estrutura curricular e as políticas afirmativas no contexto capixaba, este capítulo busca evidenciar que a consolidação da modalidade como política pública efetiva depende de uma ação integrada entre planejamento, formação docente, flexibilização curricular e compromisso institucional com a equidade. Trata-se, portanto, de compreender a EJA não apenas como uma alternativa de escolarização, mas como um espaço estratégico de enfrentamento das desigualdades e de afirmação de sujeitos historicamente subalternizados, em consonância com os princípios de uma educação democrática e inclusiva.

8.2 Acesso e inclusão na Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo

O acesso à Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo constitui um elemento central para a compreensão das políticas educacionais voltadas à superação das desigualdades históricas de escolarização no estado. A EJA, enquanto modalidade da educação básica, assume papel estratégico na garantia do direito à educação para sujeitos que tiveram seus percursos escolares interrompidos ou negados, refletindo dinâmicas sociais marcadas por desigualdades econômicas, territoriais, raciais e de gênero.

No contexto capixaba, a oferta da EJA está majoritariamente vinculada às redes públicas de ensino, especialmente à rede estadual, que concentra a responsabilidade pela escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e médio. Embora o arcabouço legal assegure o direito de acesso à educação básica, a efetivação desse direito revela-se desigual, condicionada por fatores como a distribuição territorial das unidades escolares, os horários de funcionamento, a oferta de modalidades presenciais e a distância, além das condições objetivas de vida dos educandos (ARROYO; 2017).

A análise de dados educacionais e documentos institucionais evidencia que o acesso à EJA no Espírito Santo tem sido marcado por oscilações no número de matrículas e por processos de retração da oferta em determinados períodos. Esse cenário aponta para uma fragilização das políticas públicas voltadas à modalidade, que muitas vezes não conseguem responder às demandas reais da população jovem e adulta, sobretudo nos territórios mais vulneráveis e nas áreas periféricas urbanas e rurais (ARROYO; 2017).

No que se refere à inclusão, a EJA no Espírito Santo enfrenta desafios que vão além do simples ingresso na escola. A permanência e a conclusão dos estudos estão diretamente relacionadas às condições de trabalho, à renda, às responsabilidades familiares e às experiências anteriores de exclusão escolares vivenciadas pelos educandos. Nesse sentido, a

inclusão educacional na EJA exige políticas integradas que considerem os sujeitos em sua totalidade, reconhecendo suas trajetórias, saberes e necessidades específicas (GOMES;2017).

As desigualdades étnico-raciais e de gênero incidem de forma significativa sobre o acesso e a permanência na EJA capixaba. A presença expressiva de mulheres negras na modalidade revela a persistência de um padrão estrutural de exclusão educacional, no qual raça e gênero se articulam para produzir trajetórias escolares interrompidas e marcadas por precarização. Essa realidade evidencia os limites de políticas educacionais universalistas que não incorporam uma perspectiva interseccional na formulação e implementação das ações de inclusão (CARNEIRO; 2019).

Dessa forma, o acesso e a inclusão na Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo devem ser compreendidos como processos complexos, atravessados por múltiplos condicionantes sociais e institucionais. Conclui-se que a análise crítica desses processos permite identificar tanto os avanços na ampliação do direito à educação quanto os obstáculos persistentes que comprometem sua efetivação, apontando para a necessidade de políticas públicas mais consistentes, territorializadas e sensíveis às desigualdades estruturais que marcam a realidade educacional capixaba.

8.3 Organização da Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo

A organização da Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo reflete escolhas políticas e administrativas que orientam a oferta da modalidade no âmbito estadual. Embora respaldada nos marcos legais nacionais, especialmente na Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que reconhece a EJA como modalidade da educação básica, sua implementação concreta revela limites e desafios que afetam diretamente o acesso, a permanência e a qualidade da escolarização de jovens e adultos no estado. Tal cenário evidencia que a modalidade ainda enfrenta barreiras estruturais significativas (ARROYO, 2017). A compreensão desses desafios exige a análise das condições institucionais, pedagógicas e socioeconômicas que atravessam a trajetória educativa da população adulta, conforme também orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

No Espírito Santo, a EJA é organizada predominantemente sob a responsabilidade da Secretaria da Educação do Espírito Santo, que define diretrizes administrativas, pedagógicas e curriculares em articulação com as redes municipais, em consonância com o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo. Essa organização envolve a definição de formas de oferta,

etapas de ensino, regimes de funcionamento e modelos pedagógicos que, em teoria, deveriam considerar as especificidades dos estudantes e suas trajetórias escolares interrompidas (DI PIERRO, 2018). Contudo, a aplicação prática dessas diretrizes ainda encontra obstáculos relacionados à adequação do currículo e à valorização dos saberes e experiências de vida dos educandos.

A oferta da EJA no estado ocorre majoritariamente por meio de cursos presenciais noturnos, sendo as modalidades semipresenciais e a distância utilizadas em menor escala, conforme previsto nas Diretrizes Operacionais para a EJA. Embora a oferta noturna amplie as possibilidades de acesso para trabalhadores, ela também revela uma lógica organizacional subordinada às condições estruturais do ensino regular, sem assegurar necessariamente propostas pedagógicas próprias e contextualizadas (ARROYO, 2017). Essa configuração evidencia que a modalidade ainda não possui autonomia plena, o que limita sua capacidade de atender às necessidades específicas dos estudantes adultos.

Do ponto de vista curricular, a organização da EJA é orientada por diretrizes nacionais e estaduais, incluindo a Base Nacional Comum Curricular, que buscam garantir equivalência de certificação com o ensino regular. Entretanto, quando essa equivalência não é acompanhada de flexibilidade curricular e metodológica conforme orientam as diretrizes nacionais, tende a reproduzir modelos escolares homogêneos, pouco sensíveis às experiências de vida, aos saberes do trabalho e às necessidades formativas dos jovens e adultos (FREIRE, 2011). A ausência de currículos adaptados compromete a função emancipatória da EJA e reduz seu potencial de transformação social.

A organização da EJA também enfrenta desafios relacionados à formação docente. A carência de políticas contínuas de capacitação específica para professores da modalidade compromete diretamente a implementação do currículo, contrariando recomendações de organismos internacionais como a UNESCO, que reconhece a educação ao longo da vida como direito fundamental. Muitos docentes são preparados para o ensino regular e acabam transpondo metodologias inadequadas à realidade da EJA (GOMES, 2017), o que afeta não apenas a qualidade do ensino, mas também a valorização dos saberes e trajetórias dos estudantes.

Além disso, a organização administrativa da EJA é marcada por descontinuidades de programas e ajustes decorrentes de mudanças de gestão, o que impacta a estabilidade da oferta e evidencia a fragilidade estrutural da modalidade como política pública (DI PIERRO, 2018). Essa descontinuidade contrasta com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação,

especialmente no que se refere à erradicação do analfabetismo e à ampliação da escolarização de jovens e adultos.

O atendimento da EJA no Espírito Santo constitui outro aspecto central para compreender como a modalidade se materializa no cotidiano escolar. Mais do que uma estrutura administrativa, o atendimento expressa escolhas políticas e institucionais que influenciam diretamente o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos pelos sujeitos jovens e adultos (ARROYO, 2017). A forma como os cursos são organizados, distribuídos e ofertados interfere no direito à educação e na construção de identidade própria da EJA.

No âmbito estadual, o atendimento é oferecido prioritariamente pela rede pública estadual, sob coordenação da Secretaria da Educação do Espírito Santo, evidenciando uma lógica de compartilhamento de espaços e recursos com o ensino regular, o que nem sempre favorece a construção de identidade própria da modalidade (DI PIERRO, 2018).

A predominância da oferta noturna, embora amplie o acesso formal, impõe limites à permanência, especialmente para aqueles que enfrentam longas jornadas de trabalho e condições de vida precárias. Tal cenário revela tensões entre o direito assegurado na Constituição Federal de 1988 e as condições reais de sua efetivação (ARROYO, 2017).

Além do horário, a diversidade de modalidades presencial, semipresencial e mediada por tecnologias nem sempre é acompanhada de condições materiais e pedagógicas adequadas, o que compromete a qualidade da aprendizagem (FREIRE, 2011).

Outro aspecto crítico refere-se aos critérios de matrícula, progressão e certificação, frequentemente alinhados aos parâmetros do ensino regular e pouco articulados ao reconhecimento dos saberes prévios dos estudantes, em desacordo com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

A desigualdade territorial também atravessa o atendimento da EJA, evidenciando vazios educacionais em áreas rurais e periferias urbanas, o que contraria os princípios de equidade previstos no Plano Estadual de Educação do Espírito Santo (DI PIERRO, 2018).

Portanto, a análise da organização e do atendimento da EJA no Espírito Santo evidencia que o direito à educação não se esgota na existência formal da oferta. É necessário garantir condições institucionais, pedagógicas e sociais que assegurem um atendimento inclusivo, em consonância com os princípios estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas diretrizes nacionais da modalidade.

8.3.1 Organização curricular da EJA no Espírito Santo

A organização curricular da Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo reflete as concepções de educação que orientam a política estadual para a modalidade e evidencia como os marcos normativos nacionais são interpretados e operacionalizados no contexto local. O currículo da EJA, mais do que um conjunto prescritivo de conteúdos, constitui um espaço de disputas simbólicas, políticas e epistemológicas, no qual se definem os sentidos da escolarização de jovens e adultos e o reconhecimento ou a negação de seus saberes e trajetórias (ARROYO, 2017). Tal compreensão encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, que orientam a organização curricular a partir das especificidades dos sujeitos da modalidade.

No âmbito estadual, a organização curricular da EJA segue diretrizes nacionais e documentos normativos produzidos pela Secretaria da Educação do Espírito Santo, em articulação com o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo e com a Base Nacional Comum Curricular. Esses instrumentos buscam assegurar a equivalência de certificação em relação ao ensino regular, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entretanto, quando essa equivalência é operacionalizada de forma rígida, sem a devida flexibilização pedagógica, tende a produzir uma aproximação excessiva entre os currículos da EJA e os do ensino regular, resultando na reprodução de modelos homogêneos e pouco sensíveis às especificidades da modalidade (DI PIERRO, 2018).

Essa aproximação compromete a adequação das práticas pedagógicas às realidades dos estudantes jovens e adultos, cujas trajetórias escolares são frequentemente marcadas por interrupções, desigualdades sociais e experiências de exclusão. A estrutura curricular da EJA no Espírito Santo organiza-se, em geral, por áreas do conhecimento e componentes curriculares tradicionais, com cargas horárias reduzidas e percursos formativos acelerados, em consonância com as Diretrizes Operacionais para a EJA. Todavia, na ausência de estratégias pedagógicas contextualizadas, essa configuração pode comprometer a profundidade do processo formativo, reforçando uma lógica de escolarização instrumental centrada na certificação, em detrimento da formação integral dos sujeitos (FREIRE, 2011).

Nessa perspectiva, o currículo corre o risco de não dialogar com as experiências de vida dos educandos, limitando o potencial emancipatório da educação. Tal problemática se intensifica diante da insuficiente incorporação de princípios como a educação ao longo da vida, amplamente defendida por organismos internacionais como a UNESCO, que enfatiza a necessidade de currículos flexíveis, inclusivos e socialmente referenciados.

Outro elemento central diz respeito à flexibilidade curricular. Embora os documentos orientadores reconheçam a necessidade de adaptação às realidades dos estudantes da EJA, a

prática ainda se mostra fortemente condicionada pela padronização de conteúdos, tempos e formas de avaliação. Essa rigidez contraria os princípios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, que defendem a valorização dos saberes prévios e a construção de percursos formativos contextualizados. A limitação da autonomia pedagógica das escolas e dos professores dificulta a elaboração de propostas que integrem o mundo do trabalho, as experiências comunitárias e as demandas socioculturais dos educandos (SILVA, 2020).

A organização curricular da EJA também enfrenta desafios significativos no campo da formação docente. A ausência de políticas sistemáticas de formação específica compromete a implementação de currículos mais contextualizados, uma vez que muitos professores são formados para atuar no ensino regular e acabam transpondo metodologias inadequadas à realidade da modalidade (GOMES, 2017). Essa lacuna formativa impacta diretamente a qualidade do ensino e dificulta a valorização dos saberes e experiências dos estudantes, em desacordo com os princípios orientadores da EJA estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Além disso, a articulação entre o currículo da EJA e outras políticas educacionais como a educação profissional e tecnológica e as políticas de inclusão social ainda se apresenta de forma incipiente. Tal fragilidade limita a construção de percursos formativos integrados, contrariando diretrizes mais amplas presentes no Plano Nacional de Educação, que preconiza a ampliação das oportunidades educacionais e a integração entre diferentes modalidades de ensino. Essa limitação afeta, sobretudo, sujeitos pertencentes a grupos historicamente vulnerabilizados, restringindo o potencial da EJA como política de inclusão social (FRIGOTTO, 2001).

Dessa forma, a análise da organização curricular da Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo evidencia a necessidade de superar modelos homogêneos e prescritivos, avançando na construção de propostas curriculares flexíveis, contextualizadas e socialmente referenciadas. Tal perspectiva está em consonância com os princípios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e reforça o compromisso com a garantia do direito à educação, conforme previsto na Constituição Federal de 1988.

Por fim, a consolidação de um currículo comprometido com a realidade da EJA implica a articulação entre planejamento estratégico, formação docente específica, valorização dos saberes dos educandos e integração com outras políticas públicas. Trata-se de um movimento necessário para reafirmar o caráter emancipatório e transformador da educação de

jovens e adultos no contexto capixaba, superando sua histórica condição marginal e consolidando-a como espaço legítimo de produção de conhecimentos, identidades e direitos.

8.4 Tecendo igualdades: Políticas afirmativas e Educação das Relações Étnico-Raciais na educação capixaba

As políticas afirmativas e a Educação das Relações Étnico-Raciais constituem elementos centrais para a compreensão das desigualdades educacionais no Espírito Santo, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essas iniciativas emergem como resposta às históricas assimetrias raciais que atravessam o acesso, a permanência e o sucesso escolar da população negra, evidenciando a necessidade de ações estatais estruturadas para a promoção da equidade racial e da justiça social (MUNANGA, 2019). Tal perspectiva encontra respaldo no ordenamento jurídico brasileiro, especialmente na Constituição Federal de 1988, que consagra a educação como direito de todos, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que orienta a educação para a promoção da cidadania e do respeito à diversidade.

No campo específico das relações étnico-raciais, destacam-se a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, constituindo marcos fundamentais para a institucionalização da Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo escolar. Tais legislações são complementadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que estabelecem princípios pedagógicos voltados ao enfrentamento do racismo e à valorização da diversidade étnico-racial.

No Espírito Santo, essas diretrizes são incorporadas às políticas educacionais sob a coordenação da Secretaria da Educação do Espírito Santo, que busca promover ações voltadas à inclusão, à diversidade e ao combate às desigualdades raciais, em consonância com o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo e com o Plano Nacional de Educação. No entanto, a efetivação dessas diretrizes enfrenta desafios estruturais relacionados à formação docente, à produção de materiais pedagógicos adequados e à integração curricular na EJA, evidenciando a distância entre o plano normativo e a prática educativa (GOMES, 2020).

As políticas afirmativas, nesse contexto, materializam-se por meio de programas, projetos e iniciativas voltadas à valorização da diversidade étnico-racial e à ampliação do acesso à educação para grupos historicamente marginalizados. Contudo, tais ações frequentemente assumem caráter periférico no planejamento educacional, sendo tratadas como complementares e não como eixo estruturante das políticas públicas (JACCOUD,

2018). Essa marginalização limita o potencial transformador da EJA e contribui para a invisibilização das experiências raciais dos estudantes, especialmente das mulheres negras, que constituem parcela significativa do público da modalidade (ARROYO, 2017; CRENSHAW, 2002).

Nesse cenário, a adoção de uma perspectiva interseccional torna-se fundamental para compreender como as desigualdades de raça, gênero e classe se articulam na produção de trajetórias educativas marcadas por exclusão. Essa abordagem, alinhada às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, reforça a necessidade de políticas educacionais sensíveis às múltiplas dimensões da desigualdade, especialmente no âmbito da EJA.

Para que a Educação das Relações Étnico-Raciais cumpra seu potencial emancipatório, é imprescindível a consolidação de políticas estruturadas e contínuas, que envolvam investimento em formação docente, revisão curricular e produção de materiais didáticos contextualizados. Além disso, é necessário fortalecer institucionalmente as escolas como espaços de promoção da equidade racial, em consonância com princípios defendidos por organismos internacionais como a UNESCO, que reconhece a educação como instrumento fundamental para a construção de sociedades mais justas e inclusivas (GOMES, 2020).

8.4.1 Programa de enfrentamento ao racismo nas escolas da rede pública estadual do Espírito Santo

O Programa de Enfrentamento ao Racismo nas Escolas da Rede Pública Estadual do Espírito Santo integra o conjunto de políticas afirmativas voltadas à promoção da equidade racial, em consonância com a Lei nº 10.639/2003 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Seu objetivo central consiste na construção de ambientes escolares inclusivos, orientados pelo respeito à diversidade e pelo enfrentamento das práticas discriminatórias (MUNANGA, 2019; ALMEIDA, 2019).

Sob coordenação da Secretaria da Educação do Espírito Santo, o programa desenvolve ações de formação continuada de professores, sensibilização das comunidades escolares e elaboração de projetos pedagógicos alinhados à Educação das Relações Étnico-Raciais (GOMES, 2020). Essas iniciativas visam fortalecer a implementação das políticas afirmativas no cotidiano escolar, promovendo transformações nas práticas pedagógicas e nas relações sociais no espaço educativo.

Apesar dos avanços, sua efetivação enfrenta desafios estruturais relevantes, como a dependência de ações pontuais, a limitação de recursos humanos e financeiros e a ausência de uma institucionalização mais robusta, fatores que comprometem a continuidade e a abrangência das ações. Essa fragilidade contrasta com as diretrizes do Plano Nacional de Educação e do Plano Estadual de Educação do Espírito Santo, que estabelecem a redução das desigualdades e a valorização da diversidade como princípios fundamentais.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essas limitações tornam-se ainda mais evidentes, pois reforçam a invisibilização das experiências raciais dos estudantes e dificultam a consolidação de práticas pedagógicas efetivamente antirracistas (ARROYO, 2017; CARNEIRO, 2019). Soma-se a isso a formação docente, ainda irregular e insuficiente, o que restringe a incorporação consistente da temática racial no currículo escolar (GOMES, 2020).

Ainda que apresente fragilidades, o programa representa um avanço importante ao reconhecer o racismo como um problema estrutural e ao reafirmar o papel da escola como espaço de transformação social. Sua análise evidencia que a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais depende da consolidação de políticas públicas contínuas, integradas e institucionalmente fortalecidas, capazes de alcançar todas as modalidades de ensino, especialmente a EJA, e de dialogar com as especificidades dos sujeitos e dos territórios.

A análise integrada da organização da EJA, de sua estrutura curricular e da incorporação das políticas afirmativas no Espírito Santo evidencia que sua consolidação como política pública ainda é atravessada por tensões estruturais, institucionais e pedagógicas. Embora respaldada por um arcabouço normativo consistente como a Constituição Federal de 1988, a LDB, o PNE e o PEE/ES, a modalidade ainda enfrenta dificuldades para se afirmar como garantia plena do direito à educação.

No que se refere à organização da oferta, observa-se a predominância de modelos alinhados à lógica do ensino regular, especialmente na oferta noturna, no compartilhamento de espaços escolares e na padronização administrativa. Essa configuração amplia o acesso formal, mas não assegura condições adequadas de permanência e aprendizagem, sobretudo para sujeitos marcados por desigualdades socioeconômicas, raciais e territoriais, tensionando as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, que defendem o reconhecimento das especificidades dos educandos.

No âmbito curricular, embora haja alinhamento à BNCC e às diretrizes operacionais, persiste a tendência à homogeneização dos conteúdos e à equivalência com o ensino regular. Quando não acompanhada de flexibilidade e contextualização, essa lógica reduz o potencial

formativo da EJA e a aproxima de uma perspectiva de certificação acelerada. Em contraposição, referenciais como os de Paulo Freire defendem um currículo dialógico, crítico e vinculado às experiências concretas dos sujeitos.

No campo das políticas afirmativas e da Educação das Relações Étnico-Raciais, embora haja avanços normativos importantes (Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008 e DCNERER), sua materialização na EJA ocorre de forma desigual e periférica, sem se consolidar como eixo estruturante do currículo. Esse cenário é especialmente preocupante diante do perfil do público da EJA, composto majoritariamente por sujeitos historicamente marginalizados, com destaque para mulheres negras.

O Programa de Enfrentamento ao Racismo, nesse contexto, constitui uma iniciativa relevante de institucionalização de práticas antirracistas, mas sua efetividade é limitada pela descontinuidade das ações, pela fragilidade da formação docente e pela baixa integração às práticas curriculares. Isso reforça a necessidade de políticas estruturadas e permanentes, em consonância com autores como Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes (MUNANGA, 2019; GOMES, 2020).

Dessa forma, a consolidação da EJA no Espírito Santo depende da articulação entre a reorganização da oferta, a construção de currículos flexíveis e contextualizados, o fortalecimento da formação docente e a efetiva incorporação das políticas afirmativas como eixo estruturante da prática educativa. Trata-se de compreender a EJA não como política compensatória, mas como direito humano, em consonância com a perspectiva da educação ao longo da vida defendida pela UNESCO.

Por fim, a análise evidencia que a efetivação de uma EJA comprometida com a equidade exige a superação de práticas institucionalizadas que reproduzem desigualdades históricas. Nesse sentido, a modalidade deve ser compreendida como espaço de produção de saberes, reconhecimento de identidades e fortalecimento de sujeitos, configurando-se como território de resistência, disputa de projetos societários e transformação social.

8.4.2 Organização curricular da EJA no Espírito Santo

A organização curricular da Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo reflete as concepções de educação que orientam a política estadual para a modalidade e evidencia como os marcos normativos nacionais são interpretados e operacionalizados localmente. O currículo da EJA, mais do que um simples conjunto de conteúdos a serem cumpridos, constitui um espaço de disputas simbólicas e políticas, em que se discutem o sentido da escolarização de jovens e adultos e o reconhecimento de seus saberes e trajetórias (ARROYO, 2017). Essa

dimensão política do currículo revela que a EJA não é apenas uma etapa educativa, mas um mecanismo de inclusão social e valorização da diversidade de experiências dos estudantes.

No âmbito estadual, a organização curricular da EJA segue diretrizes nacionais e documentos normativos produzidos pela Secretaria de Estado da Educação, que buscam assegurar a equivalência de certificação em relação ao ensino regular. Apesar da necessidade jurídica dessa orientação, sua aplicação tende a aproximar excessivamente os currículos da EJA aos do ensino regular, o que pode resultar na reprodução de modelos pedagógicos pouco sensíveis às especificidades da modalidade (DI PIERRO, 2018).

Essa aproximação compromete a adaptação das práticas pedagógicas às realidades de estudantes adultos, cuja trajetória escolar muitas vezes foi interrompida ou marcada por desigualdades estruturais. A estrutura curricular da EJA no Espírito Santo organiza-se, em geral, por áreas do conhecimento e componentes curriculares tradicionais, com cargas horárias reduzidas e percursos formativos acelerados. Sem estratégias pedagógicas contextualizadas, essa configuração pode comprometer a profundidade do aprendizado e reforçar uma lógica de escolarização instrumental, centrada na certificação em detrimento da formação integral dos educandos (FREIRE, 2011). Isso ocorre, por exemplo, quando conteúdos são trabalhados de forma condensada e desarticulada das experiências sociais e profissionais dos estudantes, dificultando a construção de aprendizagens significativas. Um trabalhador da construção civil, por exemplo, pode estudar conceitos matemáticos de maneira abstrata, sem que sejam estabelecidas relações com situações concretas presentes em seu cotidiano laboral. Da mesma forma, temas relacionados aos direitos trabalhistas, à cidadania, às relações étnico-raciais ou às transformações sociais podem receber tratamento superficial em razão do tempo reduzido destinado ao desenvolvimento curricular. Nessas condições, a aprendizagem tende a se restringir à aquisição de conhecimentos mínimos para obtenção da certificação, limitando o potencial da EJA como espaço de formação crítica, emancipatória e de ampliação da participação social dos educandos.

O currículo, dessa forma, corre o risco de não dialogar com as experiências de vida dos sujeitos, limitando o potencial emancipatório da educação para jovens e adultos. Outro ponto fundamental é a flexibilidade curricular. Embora os documentos orientadores reconheçam a necessidade de adaptação às realidades dos estudantes da EJA, a prática curricular ainda se mostra limitada pela padronização de conteúdos, tempos e formas de avaliação.

A falta de autonomia pedagógica para escolas e professores dificulta a construção de propostas que integrem o mundo do trabalho, as experiências comunitárias e as demandas socioculturais dos educandos (SILVA, 2020).

Essa limitação evidencia a distância entre as intenções normativas e a realidade da prática escolar, reforçando a necessidade de estratégias mais contextualizadas. A organização curricular da EJA também enfrenta desafios relacionados à formação docente. A carência de políticas sistemáticas de formação específica para professores da modalidade impacta diretamente a implementação do currículo, pois muitos docentes são preparados para atuar no ensino regular e acabam transpondo metodologias inadequadas à realidade da EJA (GOMES, 2017).

Contudo, essa lacuna formativa compromete a qualidade do ensino e dificulta a valorização dos saberes prévios e das experiências de vida dos estudantes. Além disso, a articulação entre o currículo da EJA e outras políticas educacionais, como a educação profissional e as ações afirmativas, ainda se apresenta de forma incipiente. Essa fragilidade limita a construção de percursos formativos integrados, capazes de ampliar oportunidades educacionais e profissionais, especialmente para jovens e adultos pertencentes a grupos socialmente vulnerabilizados (FRIGOTTO, 2001). Na prática, isso significa que muitos estudantes concluem etapas da escolarização sem acesso a experiências formativas que articulem a educação básica à qualificação profissional, à inclusão produtiva e ao exercício pleno da cidadania. Essa desarticulação afeta, sobretudo, sujeitos historicamente excluídos dos processos educacionais, como trabalhadores de baixa renda, população negra, moradores de áreas rurais e mulheres que tiveram seus percursos escolares interrompidos por razões socioeconômicas ou familiares. Em consequência, a EJA corre o risco de restringir-se à certificação escolar, sem promover efetivamente a ampliação das oportunidades de inserção social, continuidade dos estudos e acesso a melhores condições de trabalho. Nesse sentido, fortalecer a integração entre a EJA e outras políticas públicas constitui um desafio fundamental para que a modalidade cumpra sua função social de garantir não apenas o direito à escolarização, mas também o acesso a processos mais amplos de inclusão e emancipação social.

A organização curricular da Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo reflete as concepções de educação que orientam a política estadual para a modalidade e evidencia como os marcos normativos nacionais são interpretados e operacionalizados localmente. O currículo da EJA, mais do que um simples conjunto de conteúdos a serem cumpridos, constitui um espaço de disputas simbólicas e políticas, em que se discutem o sentido da escolarização de

jovens e adultos e o reconhecimento de seus saberes e trajetórias (ARROYO, 2017). Essa dimensão política do currículo revela que a EJA não é apenas uma etapa educativa, mas um mecanismo de inclusão social e valorização da diversidade de experiências dos estudantes.

No âmbito estadual, a organização curricular da EJA segue diretrizes nacionais e documentos normativos produzidos pela Secretaria de Estado da Educação, que buscam assegurar a equivalência de certificação em relação ao ensino regular. Apesar da necessidade jurídica dessa orientação, sua aplicação tende a aproximar excessivamente os currículos da EJA aos do ensino regular, o que pode resultar na reprodução de modelos pedagógicos pouco sensíveis às especificidades da modalidade (DI PIERRO, 2018).

Essa aproximação compromete a adaptação das práticas pedagógicas às realidades de estudantes adultos, cuja trajetória escolar muitas vezes foi interrompida ou marcada por desigualdades estruturais. A estrutura curricular da EJA no Espírito Santo organiza-se, em geral, por áreas do conhecimento e componentes curriculares tradicionais, com cargas horárias reduzidas e percursos formativos acelerados. Sem estratégias pedagógicas contextualizadas, essa configuração pode comprometer a profundidade do aprendizado e reforçar uma lógica de escolarização instrumental, centrada na certificação em detrimento da formação integral dos educandos (FREIRE, 2011). Isso ocorre, por exemplo, quando conteúdos são trabalhados de forma condensada e desarticulada das experiências sociais e profissionais dos estudantes, dificultando a construção de aprendizagens significativas. Um trabalhador da construção civil, por exemplo, pode estudar conceitos matemáticos de maneira abstrata, sem que sejam estabelecidas relações com situações concretas presentes em seu cotidiano laboral. Da mesma forma, temas relacionados aos direitos trabalhistas, à cidadania, às relações étnico-raciais ou às transformações sociais podem receber tratamento superficial em razão do tempo reduzido destinado ao desenvolvimento curricular. Nessas condições, a aprendizagem tende a se restringir à aquisição de conhecimentos mínimos para obtenção da certificação, limitando o potencial da EJA como espaço de formação crítica, emancipatória e de ampliação da participação social dos educandos.

O currículo, dessa forma, corre o risco de não dialogar com as experiências de vida dos sujeitos, limitando o potencial emancipatório da educação para jovens e adultos. Outro ponto fundamental é a flexibilidade curricular. Embora os documentos orientadores reconheçam a necessidade de adaptação às realidades dos estudantes da EJA, a prática curricular ainda se mostra limitada pela padronização de conteúdos, tempos e formas de avaliação.

A falta de autonomia pedagógica para escolas e professores dificulta a construção de propostas que integrem o mundo do trabalho, as experiências comunitárias e as demandas socioculturais dos educandos (SILVA, 2020).

Essa limitação evidencia a distância entre as intenções normativas e a realidade da prática escolar, reforçando a necessidade de estratégias mais contextualizadas. A organização curricular da EJA também enfrenta desafios relacionados à formação docente. A carência de políticas sistemáticas de formação específica para professores da modalidade impacta diretamente a implementação do currículo, pois muitos docentes são preparados para atuar no ensino regular e acabam transpondo metodologias inadequadas à realidade da EJA (GOMES, 2017).

Contudo, essa lacuna formativa compromete a qualidade do ensino e dificulta a valorização dos saberes prévios e das experiências de vida dos estudantes. Além disso, a articulação entre o currículo da EJA e outras políticas educacionais, como a educação profissional e as ações afirmativas, ainda se apresenta de forma incipiente. Essa fragilidade limita a construção de percursos formativos integrados, capazes de ampliar oportunidades educacionais e profissionais, especialmente para jovens e adultos pertencentes a grupos socialmente vulnerabilizados (FRIGOTTO, 2001). Na prática, isso significa que muitos estudantes concluem etapas da escolarização sem acesso a experiências formativas que articulem a educação básica à qualificação profissional, à inclusão produtiva e ao exercício pleno da cidadania. Essa desarticulação afeta, sobretudo, sujeitos historicamente excluídos dos processos educacionais, como trabalhadores de baixa renda, população negra, moradores de áreas rurais e mulheres que tiveram seus percursos escolares interrompidos por razões socioeconômicas ou familiares. Em consequência, a EJA corre o risco de restringir-se à certificação escolar, sem promover efetivamente a ampliação das oportunidades de inserção social, continuidade dos estudos e acesso a melhores condições de trabalho. Nesse sentido, fortalecer a integração entre a EJA e outras políticas públicas constitui um desafio fundamental para que a modalidade cumpra sua função social de garantir não apenas o direito à escolarização, mas também o acesso a processos mais amplos de inclusão e emancipação social.

Desse modo, a ausência dessa articulação evidencia a necessidade de políticas públicas que conectem a EJA a uma perspectiva mais ampla de inclusão social e desenvolvimento territorial.

Além desse aspecto, a análise da organização curricular da Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo evidencia problemas mais amplos relacionados à permanência de

modelos homogêneos e prescritivos, que ainda dificultam a consolidação de uma proposta pedagógica plenamente alinhada às especificidades da modalidade. Nesse cenário, a necessidade de superar tais limites não se restringe apenas à integração com outras políticas educacionais, mas também envolve a revisão das próprias concepções curriculares que orientam a EJA no estado.

Portanto, a análise da organização curricular da Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo evidencia a urgência de superar modelos homogêneos e prescritivos, avançando na construção de propostas curriculares flexíveis, contextualizadas e socialmente referenciadas. Um currículo estruturado dessa forma contribui efetivamente para a garantia do direito à educação, para o reconhecimento dos sujeitos da modalidade e para a promoção da justiça social no contexto capixaba (ARROYO, 2017).

Enfim, a consolidação de um currículo comprometido com a realidade da EJA implica planejamento estratégico, formação docente específica, valorização dos saberes dos educandos e integração com outras políticas públicas, reforçando o caráter emancipatório e transformador da educação para jovens e adultos.

Enfim, a consolidação de um currículo comprometido com a realidade da EJA implica planejamento estratégico, formação docente específica, valorização dos saberes dos educandos e integração com outras políticas públicas, reforçando o caráter emancipatório e transformador da educação para jovens e adultos.

8.5 Tecendo igualdades: Políticas afirmativas e Educação das Relações Étnico-Raciais na educação capixaba

As políticas afirmativas e a Educação das Relações Étnico-Raciais constituem elementos centrais para compreender as desigualdades educacionais no Espírito Santo, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essas iniciativas surgem como resposta às históricas assimetrias raciais que marcam o acesso, a permanência e o sucesso escolar da população negra, evidenciando a necessidade de ações estatais específicas para a promoção da equidade racial e da justiça social (MUNANGA, 2019).

Do ponto de vista normativo, a Educação das Relações Étnico-Raciais está respaldada em dispositivos legais que obrigam o ensino da história e cultura afro-brasileira-brasileira e africana, consolidando o combate ao racismo como princípio da educação nacional. No Espírito Santo, essas diretrizes foram incorporadas às políticas educacionais estaduais, mas sua efetivação enfrenta desafios relacionados à formação docente, à produção de materiais pedagógicos adequados e à integração curricular na EJA (GOMES, 2020).

As políticas afirmativas se materializam por meio de programas, projetos e iniciativas voltadas à valorização da diversidade étnico-racial e à ampliação do acesso à educação para grupos historicamente marginalizados. Contudo, muitas dessas ações permanecem periféricas, sendo tratadas como complementares em vez de eixo estruturante do planejamento educacional (JACCOUD, 2018). Essa marginalização limita o potencial emancipatório da EJA e contribui para a invisibilização das experiências raciais dos estudantes, especialmente das mulheres negras, grupo majoritário na modalidade (ARROYO, 2017; CRENSHAW, 2002).

Nesse contexto, a perspectiva interseccional – que articula raça, gênero e classe – revela como desigualdades estruturais moldam trajetórias educativas, ampliando a necessidade de políticas educativas sensíveis às diferenças e às trajetórias diversas dos sujeitos da EJA. Para que a Educação das Relações Étnico-Raciais cumpra seu potencial transformador, são necessários investimentos contínuos em formação docente, revisão curricular, produção de materiais contextualizados e fortalecimento institucional das escolas (GOMES, 2020).

8.5.1 Programa de enfrentamento ao racismo nas escolas da rede pública estadual do Espírito Santo

O Programa de Enfrentamento ao Racismo nas Escolas da Rede Pública Estadual do Espírito Santo integra essas políticas afirmativas, visando construir ambientes escolares inclusivos, pautados no respeito à diversidade étnico-racial e no combate a práticas discriminatórias (MUNANGA, 2019; ALMEIDA, 2019). O programa contempla formação continuada de professores, sensibilização da comunidade escolar e implementação de projetos pedagógicos alinhados às diretrizes da Educação das Relações Étnico-Raciais (GOMES, 2020).

Entretanto, sua implementação enfrenta desafios estruturais. A dependência de iniciativas pontuais, a limitação de recursos humanos e financeiros e a ausência de institucionalização robusta comprometem a continuidade e a capilaridade das ações. Na EJA, essas lacunas se tornam ainda mais evidentes, reforçando a invisibilidade das experiências raciais dos educandos jovens e adultos (ARROYO, 2017; CARNEIRO, 2019).

Outro aspecto crítico é a formação docente. Embora o programa reconheça a centralidade dos professores na promoção da equidade racial, a oferta de capacitação ainda é irregular, limitando a incorporação efetiva da temática no currículo e nas práticas pedagógicas (GOMES, 2020).

Apesar dessas limitações, o programa representa um avanço simbólico e político, ao reconhecer o racismo como problema estrutural e afirmar o papel da escola na promoção da igualdade racial. Sua análise evidencia que a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais depende de políticas estruturadas, contínuas e integradas, capazes de alcançar todas as modalidades de ensino, incluindo a EJA, em diálogo com as especificidades dos sujeitos e comunidades escolares (ALMEIDA, 2019; GOMES, 2017; ARROYO, 2017).

8.5.2 Após 20 anos da Lei 10.639/2003: ProERER e o compromisso com a equidade racial nas escolas do Espírito Santo

Após 20 anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, o Estado do Espírito Santo sancionou o Decreto nº 5389-R, de 9 de maio de 2023, que institui o Programa de Educação das Relações Étnico-Raciais (ProERER) na Rede Pública Estadual de Ensino. O programa tem como objetivo aprimorar os resultados educacionais por meio da promoção das relações étnico-raciais, fundamentando-se no artigo 91, inciso III, da Constituição Estadual, nas Leis Federais nº 9.394/1996, nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, bem como em pareceres e resoluções pertinentes, estabelecendo bases normativas e operacionais para a promoção da equidade racial, valorização da diversidade étnico-cultural e enfrentamento ao racismo no ambiente escolar (GOMES, 2020).

O ProERER organiza-se em seis eixos principais:

I - Eixo I - Fortalecimento dos Marcos Legais: envolve a implementação, efetivação e consolidação das Leis nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na rede escolar pública estadual do Espírito Santo, para que os gestores, educadores e demais servidores dessa rede aprofundem-se no conhecimento e comprometimento relacionados aos referidos marcos legais;

II - Eixo II - Política de formação para gestores, educadores e demais servidores da educação: compreende ações regulares de formação continuada, adequadas aos diferentes públicos, para garantir a qualidade e a continuidade do processo de implementação e consolidação das Leis nº 10.639, de 2003, e nº 11.645, de 2008, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana;

III - Eixo III - Política de material pedagógico, orientador, didático e paradidático, compreendendo: a) a distribuição contínua às escolas de materiais didáticos e paradidáticos pautados nos princípios e critérios estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD no que concerne à temática das relações étnico-raciais e à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária; e b) o processo regular de elaboração e disponibilização aos profissionais da educação de material pedagógico e orientador voltado à educação das relações étnico-raciais e à inclusão de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar.

IV - Eixo IV - Gestão Democrática e mecanismos de participação social: considerando o caráter estrutural do racismo na sociedade brasileira, deverá haver o envolvimento e a sensibilização de toda a comunidade escolar nas ações fundamentais, estratégicas e necessárias à implementação eficaz das Leis nº 10.639, de 2003, e nº 11.645, de 2008, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para

Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas;

V - Eixo V - Monitoramento e Avaliação: envolve a construção de indicadores, a realização de levantamentos e análises de dados que permitam tanto o monitoramento do processo de implementação das Leis nº 10.639, de 2003, e nº 11.645, de 2008, quanto à avaliação e ao aperfeiçoamento das políticas públicas de promoção da equidade racial na educação pública estadual;

e **VI - Eixo VI** - Condições Institucionais: reafirma a necessidade e a importância da existência, no âmbito organizacional da Secretaria de Estado da Educação - SEDU, de setor técnico voltado para a temática étnico-racial e para o monitoramento e a coordenação do processo de implementação das Leis nº 10.639, de 2003, e nº 11.645, de 2008, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas estaduais.

O Programa de Educação para Relações Étnicas e Raciais (ProERER), desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação (SEDU), inclui a colaboração entre departamentos centrais, inspetorias de educação locais e agências escolares. O departamento central é responsável por administrar a educação sobre relações étnico-raciais e promover a formação continuada de professores. Os Gabinetes Regionais de Supervisão Educacional são responsáveis pela implementação, monitorização e avaliação de medidas relacionadas com questões étnico-raciais. As escolas devem criar materiais e projetos interdisciplinares, garantir que o currículo inclua conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena e gerir a denúncia de atos racistas.

A SEDU coordena as ações e articulações institucionais necessárias para a implementação do ProERER, com a Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola (GECIQ) e a Comissão Permanente de Estudos Afro-brasileiros (CEAFRO) desempenhando papel central na coordenação das ações propostas.

O Decreto nº 5389-R, de 09 de maio de 2023, institui o Programa de Educação das Relações Étnico-Raciais (ProERER) no âmbito da Rede Pública Estadual de Ensino do Espírito Santo, configurando-se como uma das principais iniciativas institucionais voltadas à implementação das diretrizes da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no sistema educacional capixaba. O referido decreto estabelece fundamentos normativos e operacionais destinados à promoção de uma educação comprometida com a equidade racial, a valorização da diversidade étnico-cultural e o enfrentamento ao racismo no ambiente escolar.

O ProERER orienta-se pela promoção de ações e projetos de caráter contínuo e articulado, envolvendo estudantes, docentes, equipes gestoras e famílias, de modo a consolidar uma cultura institucional pautada no respeito às diferenças e na justiça social. Entre seus objetivos centrais, destaca-se a garantia da inserção transversal da temática “História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena” nos conteúdos curriculares de todas

as áreas do conhecimento, em consonância com os marcos legais que regem a educação nacional.

Adicionalmente, o programa prevê o fortalecimento dos dispositivos legais relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais, por meio do desenvolvimento, monitoramento e avaliação sistemática das ações implementadas nas unidades escolares. Nesse contexto, cabe às instâncias gestoras orientar e subsidiar as equipes escolares quanto à adequada aplicação da legislação pertinente, assegurando coerência entre as diretrizes normativas e as práticas pedagógicas.

O decreto também enfatiza a importância do acompanhamento contínuo das ações desenvolvidas tanto nas escolas quanto nas Superintendências Regionais de Educação (SREs), estimulando processos de autoavaliação institucional. Tal perspectiva visa não apenas aferir resultados, mas também possibilitar a revisão de estratégias e o aprimoramento das práticas adotadas, assegurando a efetividade e a sustentabilidade do ProERER.

O Programa de Educação das Relações Étnico-Raciais (ProERER) constitui uma das principais iniciativas institucionais do Espírito Santo, voltadas à implementação das diretrizes da Educação das Relações Étnico-Raciais no sistema público de ensino. O programa surge como resposta à necessidade de promover práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento do racismo e com a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana, em consonância com os marcos legais nacionais (GOMES, 2020).

Do ponto de vista institucional, o ProERER tem como objetivo fomentar ações formativas, pedagógicas e curriculares que contribuam para a construção de uma educação antirracista. Suas diretrizes enfatizam a formação continuada de professores, a produção e difusão de materiais didáticos, bem como o fortalecimento de projetos pedagógicos que incorporem a temática étnico-racial de forma transversal no currículo escolar (SILVA, 2021).

Apesar de sua relevância normativa e simbólica, a análise do ProERER evidencia desafios recorrentes no processo de implementação. A dependência de ações pontuais, muitas vezes vinculadas a calendários específicos ou a projetos isolados, limita o alcance estrutural do programa. Além disso, a ausência de mecanismos sistemáticos de monitoramento e avaliação dificulta a mensuração de seus impactos nas práticas escolares e nas trajetórias educacionais dos estudantes (JACCOUD, 2018).

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, a presença do ProERER ainda se mostra incipiente. Embora o programa se destine a toda a educação básica, a EJA nem sempre é contemplada de forma explícita em suas ações, reforçando a marginalização da modalidade no interior das políticas afirmativas. Essa lacuna contribui para a invisibilização das

experiências raciais dos sujeitos jovens e adultos, especialmente das mulheres negras que compõem parcela significativa do público da EJA (CARNEIRO, 2019).

Isto posto, outro aspecto relevante se refere à formação docente. Embora o ProERER reconheça a centralidade dos professores na implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais, a oferta de formação continuada se apresenta de forma desigual, tanto em termos de alcance quanto de profundidade. Essa fragilidade impacta a incorporação efetiva da temática no currículo e nas práticas pedagógicas, particularmente na EJA, onde a formação específica é ainda mais escassa (GOMES, 2020).

Apesar desses limites, o ProERER representa um avanço importante ao institucionalizar a Educação das Relações Étnico-Raciais como política pública no Espírito Santo. Sua existência reafirma o compromisso do Estado com o enfrentamento do racismo na educação e com a promoção da igualdade racial. No entanto, a análise crítica do programa evidencia que sua efetividade depende da ampliação de investimentos, da continuidade das ações e da integração com as demais políticas educacionais, especialmente aquelas voltadas à Educação de Jovens e Adultos (MUNANGA, 2019).

Dessa forma, o ProERER configura-se como um elemento central para compreender os desafios e as possibilidades da construção de uma educação antirracista no contexto capixaba, revelando a necessidade de políticas afirmativas mais estruturadas, permanentes e sensíveis às especificidades dos sujeitos da EJA.

8.5.3 Implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais nas escolas estaduais do Espírito Santo

A Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU), com o apoio da Comissão Permanente de Estudos Afro-brasileiros do Espírito Santo (CEAFRO) e da Gerência de Educação Antirracista, do Campo, Indígena e Quilombola (GEACIQ), estabeleceu o Programa de Educação para as Relações Étnico-Raciais (PROERER), cujo objetivo central é promover práticas pedagógicas antirracistas nas escolas estaduais e atender a uma das competências estratégicas da CEAFRO: a produção de materiais que subsidiem a implementação das temáticas étnico-raciais.

O lançamento, em 2023, do Caderno Orientador para as Relações Étnico-Raciais no Espírito Santo representou um marco na sistematização dessas práticas. Sua elaboração iniciou-se em 2021, por meio da criação de um Grupo de Trabalho selecionado pelo Edital de Processo Seletivo 13/2021, visando não apenas auxiliar docentes na construção de práticas pedagógicas antirracistas, mas também atender à competência da CEAFRO de produzir

materiais que fortaleçam a inclusão das temáticas étnico-raciais nas escolas (ESPÍRITO SANTO, 2019).

O desenvolvimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) deve ser compreendido como um processo histórico, político e pedagógico, marcado por avanços normativos e por desafios persistentes na efetivação das diretrizes antirracistas no cotidiano escolar. Trata-se de um campo atravessado por disputas conceituais acerca do currículo, da formação docente e do papel da escola na construção de uma sociedade mais justa e igualitária (GOMES, 2017; MUNANGA, 2019).

A institucionalização da ERER no Espírito Santo é respaldada por legislações nacionais e estaduais que estabelecem a inclusão das histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar, entre as quais se destacam: a Lei nº 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira; a Lei nº 11.645/2008, que incluiu a História e Cultura Indígena; o Decreto nº 5389-R, que institui o PROERER; e a CI/SEDU/SEEB/SEPLA/Nº 02, que orienta a integração de ações étnico-raciais nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas.

Apesar desses marcos normativos, a implementação prática das diretrizes é desigual entre as unidades escolares, refletindo diferentes níveis de compromisso institucional e condições objetivas para a efetivação das políticas (SILVA, 2021).

A CEAFFRO orienta que as escolas desenvolvam ações contínuas e transversais, incorporando a temática de forma crítica e reflexiva ao longo de todo o currículo, e não apenas em datas comemorativas. Entre as recomendações estão:

- Desenvolver projetos interdisciplinares que integrem diferentes áreas do conhecimento e aprofundem o estudo das culturas afro-brasileira, africana e indígena;
- Priorizar a representatividade em materiais pedagógicos, valorizando recursos produzidos por pessoas negras e indígenas e estudando personalidades relevantes;
- Estimular a formação continuada da equipe educacional sobre questões raciais e promover discussões com base no Caderno Orientador da CEAFFRO;
- Revisar o vocabulário escolar, promovendo a valorização das heranças africanas e indígenas, evitando termos preconceituosos;
- Fomentar diálogos intencionais e a participação da comunidade em práticas antirracistas, destacando movimentos sociais e culturais;
- Dar visibilidade às ações de ERER, garantindo o tratamento adequado das informações e imagens, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

É igualmente fundamental evitar práticas inadequadas, como a reprodução de estereótipos racistas, abordagens superficiais das culturas ou restrições da temática a componentes curriculares específicos ou datas comemorativas. Ações pedagógicas devem reconhecer o racismo como uma realidade concreta, alinhando-se ao objetivo estratégico da SEDU de promover equidade e inclusão no período 2023–2026.

O desenvolvimento da ERER nas escolas capixabas ainda enfrenta desafios significativos. Apesar da existência de programas e projetos pedagógicos, estes muitas vezes se restringem a atividades pontuais ou comemorativas, como as realizadas no Dia da Consciência Negra, limitando a incorporação da temática de maneira contínua, transversal e estruturante no currículo (MUNANGA, 2019).

A formação docente representa outro desafio central. A efetividade da ERER depende diretamente da preparação dos profissionais para lidar criticamente com a temática, considerando seu contexto histórico e social. Embora o Estado promova ações formativas, estas permanecem irregulares e insuficientes para consolidar práticas pedagógicas antirracistas (PAIVA, 2003).

Além disso, a implementação da ERER é atravessada por resistências institucionais e culturais. O racismo estrutural se manifesta na desvalorização da temática, na percepção de que a educação antirracista é responsabilidade exclusiva de determinados docentes ou áreas, e na falta de reconhecimento da relevância da temática (ALMEIDA, 2019). Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), essas limitações são ainda mais evidentes, contribuindo para a invisibilização das experiências raciais dos educandos, especialmente das mulheres negras (ARROYO, 2017).

Apesar dos desafios, o desenvolvimento da ERER nas escolas estaduais do Espírito Santo representa um campo de possibilidades. A existência de marcos normativos, programas institucionais e iniciativas pedagógicas indica avanços significativos no reconhecimento da temática como dimensão fundamental da educação pública. No entanto, sua consolidação exige políticas mais contínuas, investimentos na formação docente, fortalecimento da gestão escolar e integração efetiva com todas as modalidades de ensino, incluindo a EJA (JACCOUD, 2018).

Em síntese, a construção de uma educação antirracista no Espírito Santo não se dá apenas por meio da normatização, mas depende de processos institucionais, pedagógicos e culturais capazes de enfrentar o racismo estrutural e valorizar as identidades e trajetórias dos sujeitos da educação pública capixaba.

8.6 Desafios enfrentados pelos estudantes da EJA, com ênfase nas mulheres negras

Os desafios enfrentados pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos constituem um elemento central para a compreensão das desigualdades que atravessam essa modalidade de ensino, especialmente quando analisados a partir da experiência das mulheres negras. A EJA, historicamente destinada a sujeitos que tiveram seus percursos escolares interrompidos ou negados, reflete as desigualdades estruturais da sociedade brasileira, marcadas pela articulação entre classe social, raça e gênero (CARNEIRO, 2019).

No caso das mulheres negras, os desafios educacionais assumem contornos específicos. Suas trajetórias escolares são frequentemente atravessadas por condições precárias de trabalho, inserção majoritária em ocupações informais ou de baixa remuneração, responsabilidades com o cuidado da família e experiências recorrentes de discriminação racial e de gênero, fatores que contribuem para a interrupção da escolarização e para o ingresso tardio na EJA (COLLINS, 2019).

As condições socioeconômicas constituem um dos principais obstáculos à permanência das mulheres negras na EJA. A necessidade de conciliar trabalho, estudo e responsabilidades domésticas impõe limites objetivos à frequência escolar e à dedicação aos estudos. No contexto da EJA, marcada majoritariamente pela oferta noturna, essas dificuldades são intensificadas, resultando em elevados índices de evasão e descontinuidade (ARROYO, 2017).

Além das barreiras materiais, as mulheres negras enfrentam desafios simbólicos e institucionais no ambiente escolar. O racismo estrutural manifesta-se por meio da desvalorização de suas experiências, da invisibilização de suas histórias e da reprodução de estereótipos raciais e de gênero no currículo e nas práticas pedagógicas, impactando o sentimento de pertencimento e a autoestima das educandas e comprometendo sua permanência e desempenho escolar (ALMEIDA, 2019).

Neste contexto, outro desafio relevante diz respeito à organização pedagógica da EJA. A ausência de práticas educativas que reconheçam os saberes prévios, as experiências de trabalho e as trajetórias de vida das mulheres negras contribui para a reprodução de uma lógica escolarizante pouco significativa. Quando o currículo não dialoga com a realidade dos sujeitos da EJA, a escola tende a se distanciar de suas expectativas e necessidades formativas (FREIRE, 2011; ARROYO, 2017).

Conforme formulado por Crenshaw (2002) e aprofundado por Collins (2019), a interseccionalidade constitui uma chave analítica fundamental para compreender esses

desafios. A condição de mulher negra e pertencente às classes populares produz uma sobreposição de desigualdades que não pode ser apreendida por abordagens isoladas.

No contexto da EJA, essa perspectiva permite evidenciar como raça, gênero e classe operam de forma articulada na produção de trajetórias educacionais marcadas por exclusão e precarização. Conforme defendem Gomes (2017) e Carneiro (2019).

Apesar desses desafios, a EJA também se configura como espaço de resistência e reconstrução de trajetórias. Para muitas mulheres negras, o retorno à escola representa uma possibilidade de afirmação identitária, ampliação de direitos e ressignificação de suas experiências de vida.

No entanto, para que esse potencial se concretize, é necessário que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas sejam sensíveis às especificidades desses sujeitos, promovendo uma educação comprometida com a justiça social e com o enfrentamento do racismo e do sexismo.

Dessa forma, compreender os desafios enfrentados pelos estudantes da EJA, com ênfase nas mulheres negras, implica reconhecer que as desigualdades educacionais não são resultados de trajetórias individuais, mas de processos históricos e estruturais. A análise desses desafios evidencia a urgência de políticas públicas e práticas educativas que considerem a interseccionalidade como princípio orientador, garantindo condições reais de acesso, permanência e sucesso escolar na Educação de Jovens e Adultos.

8.7 A presença da mulher negra na Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo

A presença da mulher negra na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Espírito Santo constitui um indicador central para compreender as interseções entre raça, gênero, classe e escolarização em contextos historicamente marcados por desigualdades estruturais (CRENSHAW, 2002). Essa presença não se limita a números; ela revela trajetórias de resistência, reintegração tardia à escola e enfrentamento de obstáculos impostos por condições socioeconômicas adversas e por práticas educacionais historicamente excludentes.

8.7.1 Contexto histórico e social

Historicamente, muitas mulheres negras tiveram sua escolarização interrompida precocemente devido à necessidade de trabalhar desde cedo, assumir responsabilidades familiares e enfrentar limitações no acesso à educação formal (Hirata, 2014; Carneiro, 2019). A EJA desempenha função compensatória ao possibilitar a retomada dos estudos, permitindo

que essas educandas ressignifiquem saberes acumulados no cotidiano, desenvolvam autonomia e engajamento crítico, e fortaleçam identidades coletivas (FREIRE, 2011).

As desigualdades estruturais de raça, gênero e classe se manifestam em desafios como conciliar trabalho informal, atividades domésticas e estudo noturno, que afetam permanência, aprendizado e saúde física e emocional (DI PIERRO, 2018). Ao mesmo tempo, a trajetória dessas mulheres revela estratégias próprias de resistência, reafirmação identitária e exercício da cidadania.

8.7.2 Presença da mulher negra nas escolas capixabas

Dados do Sistema de Gestão Escolar (SEGES) de 2023 a 2025 indicam que a rede estadual do Espírito Santo possui 386 escolas, com 209.400 estudantes, dos quais 50,66% são do sexo feminino e 64,79% se autodeclararam pretos ou pardos. Na modalidade EJA, 11.882 estudantes frequentam 176 escolas, com 80,43% se identificando como pardos ou pretos. Esses números evidenciam a relevância da EJA como estratégia de inclusão educacional da população negra, especialmente mulheres (SEDU, 2024).

A presença dessas educandas amplia a diversidade de saberes e perspectivas na sala de aula, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis às experiências de vida e às trajetórias socioculturais. Contudo, ainda persistem desafios relacionados a discriminações implícitas, estereótipos e lacunas na equidade racial e de gênero, limitando o pleno reconhecimento das capacidades e saberes das estudantes (ALMEIDA, 2019).

A presença da mulher negra na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Espírito Santo constitui um indicador central para compreender as desigualdades que atravessam essa modalidade de ensino, marcada pela articulação entre classe social, raça e gênero (CARNEIRO, 2019; CRENSHAW, 2002). Historicamente, a EJA atende a sujeitos que tiveram seus percursos escolares interrompidos ou negados, refletindo as desigualdades estruturais da sociedade brasileira e a marginalização de grupos socialmente vulnerabilizados.

As mulheres negras apresentam trajetórias educacionais específicas, frequentemente atravessadas por condições precárias de trabalho, inserção majoritária em ocupações informais ou de baixa remuneração, responsabilidades familiares e experiências recorrentes de discriminação racial e de gênero (COLLINS, 2019; ARROYO, 2017). Tais fatores contribuem para a interrupção da escolarização na juventude e para o ingresso tardio na EJA, caracterizando uma escolarização compensatória, mas marcada por desafios estruturais.

As condições socioeconômicas constituem um dos principais obstáculos à permanência dessas educandas. A necessidade de conciliar trabalho, estudo e cuidados

familiares limita a frequência e dedicação aos estudos, especialmente em turmas noturnas, elevando índices de evasão e descontinuidade (ARROYO, 2017). Além disso, existem barreiras simbólicas e institucionais: o racismo estrutural se manifesta na desvalorização das experiências das educandas, na invisibilização de suas histórias e na reprodução de estereótipos raciais e de gênero no currículo e nas práticas pedagógicas. Esses fatores comprometem autoestima, sentimento de pertencimento e desempenho escolar (ALMEIDA, 2019).

Outro desafio importante é a organização pedagógica da EJA. A ausência de práticas educativas que considerem os saberes prévios, experiências de trabalho e trajetórias de vida das mulheres negras reproduz uma lógica escolarizante pouco significativa. Quando o currículo não dialoga com a realidade dos sujeitos da EJA, a escola se distancia das expectativas e necessidades formativas, comprometendo a aprendizagem e a permanência (FREIRE, 2011; ARROYO, 2017).

A perspectiva interseccional, que articula raça, gênero e classe, é fundamental para compreender esses desafios. A condição de mulher negra e pertencente às classes populares produz uma sobreposição de desigualdades que não pode ser apreendida por análises isoladas (CRENSHAW, 2002; COLLINS, 2019). Essa abordagem evidencia como os fatores estruturais operam de maneira articulada na produção de trajetórias educacionais marcadas por exclusão, precarização e desafios persistentes (GOMES, 2017; CARNEIRO, 2019).

8.7.3 Perfil e potencial da mulher negra na EJA

O perfil das mulheres negras na EJA evidencia a interseção de desigualdades que afetam educação, trabalho, renda e vida familiar (COLLINS, 2019). Muitas pertencem às classes populares, desempenham atividades laborais informais, acumulam responsabilidades domésticas e ingressam na escola tardiamente, buscando na EJA não apenas a escolarização formal, mas também oportunidades de qualificação, reconstrução identitária e participação social (SEDU, 2024; GOMES, 2017).

A escolarização tardia reflete uma educação historicamente voltada a trajetórias lineares, sem reconhecer experiências diferenciadas, e destaca a função compensatória da EJA (GOMES, 2017). Para que a experiência educativa seja significativa, é essencial que currículos e práticas pedagógicas sejam contextualizados, flexíveis e valorizem saberes prévios das educandas (FREIRE, 2011).

A formação docente é outro elemento determinante. Professores e professoras precisam estar capacitados para atender demandas pedagógicas, sociais e culturais específicas, incorporando abordagens antirracistas e de gênero. Tal capacitação contribui para práticas mais inclusivas, sensíveis à diversidade e capazes de promover equidade (SILVA, 2021).

Além dos desafios, a EJA representa um espaço de resistência e reconstrução de trajetórias. O retorno à escola permite às mulheres negras ressignificar experiências de vida, afirmar identidade, ampliar direitos e fortalecer autonomia, cidadania e engajamento comunitário (GOMES, 2017; CARNEIRO, 2019).

Em síntese, a presença da mulher negra na EJA do Espírito Santo revela simultaneamente exclusão histórica e potencial transformador. Compreender suas trajetórias e desafios, sob uma perspectiva interseccional, é fundamental para orientar políticas públicas e práticas pedagógicas que promovam equidade racial e de gênero, garantindo condições reais de acesso, permanência e sucesso escolar. A EJA, quando estruturada de forma sensível às especificidades das educandas, constitui-se como instrumento de justiça social, inclusão e valorização das identidades afro-brasileiras.

Além disso, a análise da inserção das mulheres negras na EJA evidencia que as desigualdades educacionais não podem ser compreendidas de forma isolada, mas como resultado de um processo histórico de exclusão que articula racismo estrutural, desigualdade de gênero e precarização do trabalho. Nesse cenário, a EJA assume papel estratégico ao possibilitar o retorno dessas mulheres ao espaço escolar, ainda que sob condições marcadas por desafios sociais e institucionais. Assim, a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva depende do reconhecimento dessas trajetórias como legítimas e produtoras de conhecimento, e não como trajetórias de fracasso escolar (COLLINS, 2019; CARNEIRO, 2019).

Nesse contexto, torna-se fundamental que as políticas educacionais voltadas à EJA incorporem de forma efetiva a perspectiva interseccional, de modo a orientar não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar das educandas. Isso implica o fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas, a reestruturação curricular e a formação continuada de professores comprometida com a diversidade. Desse modo, a EJA se afirma como espaço privilegiado de reparação histórica e de construção de novas possibilidades de existência social para mulheres negras, reafirmando seu caráter emancipatório e transformador (GOMES, 2017; FREIRE, 2011).

9 CAPÍTULO V

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A REALIDADE DA EJA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Este capítulo desenvolve uma análise crítica e interpretativa dos dados documentais e dos referenciais teóricos mobilizados ao longo da pesquisa, estabelecendo um diálogo sistemático entre os fundamentos históricos e conceituais da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o arcabouço normativo que orienta a modalidade no Brasil e sua materialização concreta no Estado do Espírito Santo. Parte-se da premissa de que a EJA não pode ser reduzida a um conjunto de dispositivos legais ou diretrizes curriculares formais, mas deve ser compreendida como política pública atravessada por disputas, contradições e condicionantes estruturais, construída na tensão permanente entre o que os marcos normativos prescrevem e o que efetivamente se realiza no cotidiano das redes de ensino e das escolas (ARROYO, 2017).

A análise articula os aportes teóricos que concebem a EJA como direito humano, prática emancipatória e reconhecimento dos sujeitos jovens e adultos como portadores de saberes e trajetórias próprias, com os dados empíricos e documentos examinados nos capítulos anteriores. Esse movimento analítico permite identificar convergências entre discurso e prática, mas também explicitar lacunas e contradições que evidenciam a fragilidade da modalidade enquanto política estruturante. Observa-se que, embora os documentos oficiais reconheçam a especificidade da EJA e a necessidade de propostas pedagógicas diferenciadas, a organização institucional ainda reproduz modelos escolarizantes padronizados, pouco sensíveis às experiências de vida dos educandos e às desigualdades que marcam suas trajetórias (FREIRE, 2011; GOMES, 2017).

Ao confrontar os princípios historicamente associados à EJA como a valorização dos saberes construídos fora da escola, a centralidade do diálogo, a educação ao longo da vida e a perspectiva emancipatória com a realidade da política educacional capixaba, evidencia-se um

descompasso entre intenção normativa e efetivação concreta. A predominância de estruturas curriculares homogêneas, a insuficiência de formação docente específica e a descontinuidade de programas revelam limites institucionais que comprometem a consolidação da EJA como política de garantia plena do direito à educação (ARROYO, 2017).

A discussão assume como eixo interpretativo central a presença das mulheres negras na modalidade, compreendendo-a como expressão das desigualdades estruturais que atravessam a sociedade brasileira. A partir de uma abordagem interseccional, articulam-se raça, gênero e classe como categorias indissociáveis para compreender os processos de acesso, permanência e vivência escolar na EJA. Essa perspectiva evidencia que a modalidade, ao mesmo tempo em que se configura como espaço de resistência e reconstrução de trajetórias, ainda enfrenta limites para responder de maneira consistente às demandas de grupos historicamente marginalizados, colocando em questão sua capacidade de se constituir efetivamente como política de justiça social (COLLINS, 2019).

Organizado por eixos temáticos coerentes com os objetivos da pesquisa, o capítulo integra teoria, normativa e realidade empírica em uma leitura transversal que busca superar análises fragmentadas. Ao fazê-lo, evidencia que a consolidação da EJA no Espírito Santo depende não apenas do fortalecimento de marcos legais, mas da construção de condições institucionais, pedagógicas e políticas capazes de assegurar práticas educativas contextualizadas, antirracistas e socialmente referenciadas (GOMES, 2017).

Assim, mais do que retomar fundamentos teóricos, este capítulo os tensiona à luz da realidade concreta da política educacional capixaba, explicitando seus limites, potencialidades e desafios. A análise aponta que o fortalecimento da EJA exige a superação de perspectivas universalistas e a incorporação efetiva de abordagens sensíveis às desigualdades sociais, raciais e de gênero, reafirmando a modalidade como instrumento estratégico de democratização do acesso à educação e de promoção da justiça social.

9.1 Educação de Jovens e Adultos entre o reconhecimento legal e a fragilização

A análise da Educação de Jovens e Adultos entre o reconhecimento legal e sua fragilização prática exige compreendê-la como política situada no interior das disputas estruturais do campo educacional brasileiro. Embora o ordenamento jurídico reconheça a EJA como direito humano e modalidade integrante da educação básica (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996), tal reconhecimento formal não assegura, por si só, sua consolidação como política pública estruturante. O marco constitucional e a Lei de Diretrizes e Bases afirmam a educação

como direito de todos e dever do Estado, incorporando a EJA à lógica da educação ao longo da vida; contudo, a efetivação desse direito depende das condições materiais, institucionais e políticas que sustentam sua implementação.

A distância entre norma e prática revela uma contradição que atravessa historicamente a modalidade. Ainda que a legislação atribua à EJA um papel estratégico no enfrentamento das desigualdades educacionais, sua materialização no sistema de ensino tem sido marcada por descontinuidades e baixa institucionalização, o que evidencia sua posição periférica nas políticas educacionais (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Essa condição reforça a compreensão de que o reconhecimento jurídico não implica prioridade política, sobretudo quando a modalidade permanece vulnerável às oscilações orçamentárias e às mudanças administrativas.

Do ponto de vista teórico, a fragilização prática da EJA contraria seus fundamentos históricos, que a concebem como espaço de reconhecimento dos sujeitos jovens e adultos e de valorização de suas trajetórias sociais. Ao destacar que os educandos da EJA carregam experiências de trabalho, exclusão e resistência, Arroyo (2017) enfatiza que a modalidade exige organização pedagógica própria, distinta do modelo regular. Entretanto, quando os sistemas de ensino reproduzem estruturas curriculares homogêneas e padronizadas, desconsiderando as especificidades desses sujeitos, há um esvaziamento do projeto político-pedagógico da EJA.

Essa tensão também se manifesta nas condições pedagógicas e no trabalho docente. A ausência de políticas sistemáticas de formação específica compromete a construção de práticas coerentes com os princípios emancipatórios que historicamente fundamentam a modalidade (GOMES, 2017). A redução da EJA a uma função compensatória e certificadora revela um deslocamento de sua perspectiva crítica para uma lógica instrumental, voltada prioritariamente ao cumprimento de metas formais, e não à formação integral dos sujeitos.

A contradição entre reconhecimento legal e efetivação concreta torna-se ainda mais evidente quando se observam os sujeitos que compõem majoritariamente a modalidade — trabalhadores, populações negras, mulheres e grupos historicamente excluídos do sistema educacional (ALMEIDA, 2019). A permanência de desigualdades estruturais, atravessadas por raça, gênero e classe, evidencia que a fragilização da EJA não é neutra: ela incide de maneira mais intensa sobre aqueles que já enfrentam múltiplas formas de exclusão social.

No contexto do Espírito Santo, conforme discutido nos capítulos anteriores, essa tensão adquire contornos específicos. A análise documental demonstra que, apesar da existência de diretrizes e programas voltados à modalidade, persistem desafios relacionados à oferta, à organização territorial e à estabilidade das políticas implementadas. Tais elementos

indicam que a fragilização da EJA não decorre apenas de limitações técnicas, mas de decisões políticas que refletem disputas acerca do lugar da modalidade no projeto educacional do Estado (DI PIERRO, 2018).

Dessa forma, a compreensão da EJA entre o reconhecimento legal e a fragilização prática demanda uma leitura que ultrapasse a dimensão normativa e incorpore a análise das condições concretas de implementação da política. Ao evidenciar as contradições entre direito formal e materialização efetiva, reafirma-se a necessidade de consolidar a EJA como política pública estruturante, comprometida com a garantia do direito à educação e com o enfrentamento das desigualdades sociais, raciais e de gênero.

9.2 Contradições das políticas educacionais para a EJA no contexto da BNCC e do PNE: análise e discussão dos fundamentos teóricos

A análise das contradições entre o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular exige compreender as políticas educacionais como construções históricas atravessadas por disputas de projetos societários. Ainda que o PNE reconheça a Educação de Jovens e Adultos como modalidade estratégica para a garantia do direito à educação e para a redução das desigualdades, a ausência de centralidade da EJA na BNCC revela tensões no interior do próprio desenho das políticas nacionais (BRASIL, 2014; BRASIL, 2017).

Do ponto de vista teórico, o PNE inscreve a EJA no campo da justiça social ao reafirmar a responsabilidade do Estado diante da dívida histórica com jovens e adultos que tiveram o direito à escolarização negado ou interrompido (BRASIL, 2014). Ao adotar a perspectiva da educação ao longo da vida, o Plano amplia a compreensão da educação como direito contínuo, vinculado à democratização do acesso e à elevação da escolaridade. Tal concepção dialoga com uma visão ampliada de cidadania e com a necessidade de enfrentamento das desigualdades estruturais que marcam a sociedade brasileira.

Entretanto, a BNCC estrutura-se sob uma lógica curricular orientada prioritariamente à escolarização regular, sem explicitar diretrizes próprias para a EJA (BRASIL, 2017). Essa ausência não pode ser compreendida apenas como lacuna técnica, mas como expressão de uma racionalidade curricular que privilegia a padronização e a homogeneização dos percursos formativos. Ao silenciar sobre a modalidade, o documento contribui para sua invisibilização no planejamento educacional e reforça sua posição periférica no conjunto das políticas públicas (GOMES, 2020).

A transposição dos referenciais do ensino regular para a EJA, induzida pela ausência de orientações específicas, entra em tensão com os fundamentos históricos da modalidade. A

literatura já apontava que a EJA demanda organização curricular flexível, reconhecimento dos saberes construídos nas experiências sociais e respeito aos diferentes tempos de aprendizagem (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Quando os sistemas de ensino adotam currículos padronizados baseados na BNCC, ocorre um esvaziamento desses princípios, aproximando a modalidade de uma lógica de equivalência formal e distanciando-a de sua identidade político-pedagógica.

Essa contradição entre reconhecimento no PNE e invisibilização na BNCC evidencia uma fragilidade estrutural no campo das políticas educacionais. Ao mesmo tempo em que se afirma a EJA como instrumento de enfrentamento das desigualdades, esvazia-se sua centralidade no principal documento curricular do país, o que repercute na alocação de recursos, na formação docente e na produção de materiais específicos (ARROYO, 2017). Tal movimento revela que a garantia do direito à educação não se sustenta apenas na formulação de metas, mas depende da coerência entre planejamento estratégico e orientação curricular.

No contexto do Espírito Santo, essas contradições nacionais repercutem diretamente na organização da EJA. A forte influência da BNCC no currículo estadual tende a reforçar modelos padronizados, orientados pela certificação e pela equivalência com o ensino regular, em detrimento de propostas que valorizem a formação integral e a contextualização social dos sujeitos da modalidade. Esse cenário evidencia como decisões tomadas no âmbito nacional produzem efeitos concretos nos sistemas estaduais, condicionando possibilidades pedagógicas e organizacionais.

Os impactos dessas escolhas políticas incidem de maneira mais intensa sobre os grupos que compõem majoritariamente a EJA são trabalhadores, populações negras e, especialmente, mulheres negras (CARNEIRO, 2019). A ausência de reconhecimento explícito da modalidade na BNCC dificulta também a articulação entre políticas curriculares e outras políticas estruturantes, como a educação profissional, as ações afirmativas e a educação das relações étnico-raciais, contribuindo para a fragmentação das políticas públicas e limitando a construção de percursos formativos integrados e socialmente referenciados (GOMES, 2020).

Assim, a fragilização da Educação de Jovens e Adultos não pode ser atribuída exclusivamente a dificuldades de implementação, mas deve ser compreendida como resultado de escolhas políticas inscritas no próprio desenho das políticas nacionais. A superação dessas contradições demanda o reconhecimento explícito da EJA como modalidade com identidade própria no planejamento curricular nacional, bem como o fortalecimento de políticas institucionais, pedagógicas e formativas que assegurem coerência entre direito proclamado e

direito efetivado, enfrentando as desigualdades históricas que atravessam a escolarização de jovens e adultos no Brasil.

9.3 A organização da EJA no Espírito Santo: avanços institucionais e limites estruturais

A organização da Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo deve ser analisada à luz da compreensão da EJA como política pública atravessada por disputas de concepção, prioridades e financiamento. Ao situar a modalidade no interior do campo das políticas educacionais, torna-se possível compreender que seus avanços institucionais coexistem com limites estruturais que expressam tensões mais amplas sobre o lugar da EJA no projeto educacional do Estado (ARROYO, 2017). Assim, a análise não pode restringir-se à descrição administrativa da oferta, mas precisa considerar as bases teóricas que sustentam — ou fragilizam sua consolidação.

No plano normativo, o reconhecimento da EJA nos documentos estaduais representa um avanço institucional relevante, pois assegura formalmente sua inserção na estrutura da educação básica. Entretanto, conforme discutido na literatura, o reconhecimento legal não equivale à efetividade da política (GOMES, 2017). A existência de diretrizes e normativas não garante, por si só, condições materiais, pedagógicas e formativas adequadas. Esse descompasso evidencia que a institucionalização formal pode conviver com processos de fragilização concreta, especialmente quando a modalidade não ocupa posição prioritária nas agendas governamentais.

No que se refere à organização da oferta, a concentração da EJA na rede estadual e no turno noturno revela uma tentativa de adequação ao perfil do estudante trabalhador. Contudo, quando essa estrutura se torna modelo quase exclusivo, ela passa a reproduzir uma lógica homogênea que desconsidera a diversidade das trajetórias juvenis e adultas. A literatura aponta que políticas educacionais pensadas de forma padronizada tendem a reforçar desigualdades já existentes, sobretudo quando não incorporam as múltiplas dimensões da vulnerabilidade social (DI PIERRO, 2018; CARNEIRO, 2019). Dessa forma, o modelo noturno, embora amplie o acesso formal, pode simultaneamente restringir a permanência e o sucesso escolar de sujeitos que enfrentam jornadas extensas de trabalho e responsabilidades familiares.

A distribuição territorial da oferta constitui outro elemento central da análise. A concentração de turmas em determinados municípios e a existência de vazios educacionais

evidenciam que o direito à educação não se realiza de maneira equânime no território. Arroyo (2017) destaca que a EJA deve estar vinculada às realidades concretas dos sujeitos, o que implica políticas sensíveis às especificidades locais. Quando a oferta não considera as desigualdades regionais e as condições de mobilidade dos educandos, o próprio princípio da universalização do direito é tensionado.

No âmbito curricular, os avanços associados ao alinhamento com diretrizes nacionais e à garantia de certificação equivalente ao ensino regular indicam um movimento de integração ao sistema educacional. Contudo, a reprodução de currículos padronizados e a adoção de percursos formativos acelerados, sem a devida contextualização pedagógica, podem esvaziar os fundamentos históricos da modalidade (GOMES, 2020). A EJA, concebida como espaço de valorização dos saberes da experiência e de construção de percursos formativos significativos, perde densidade quando submetida a uma lógica escolarizante e certificadora.

A formação docente emerge, nesse cenário, como dimensão estruturante da política. A ausência de políticas sistemáticas de formação específica compromete a implementação de propostas pedagógicas coerentes com a identidade da modalidade (DI PIERRO, 2018). Quando professores não dispõem de preparação adequada para compreender as especificidades dos sujeitos jovens e adultos, tende a ocorrer a transposição de metodologias do ensino regular, limitando a construção de práticas dialógicas e contextualizadas. Essa fragilidade formativa não é apenas técnica, mas reflete o grau de investimento político na consolidação da EJA.

A análise torna-se ainda mais complexa quando incorporada a perspectiva das interseccionalidades. A organização institucional e pedagógica da modalidade, ao não considerar de forma explícita as articulações entre raça, gênero e classe, pode reforçar desigualdades estruturais que atravessam a trajetória dos educandos (CRENSHAW, 2002). Trabalhadores, populações negras e, em especial, mulheres negras, vivenciam condições sociais marcadas por múltiplas formas de exclusão. Quando a política educacional não dialoga com essas dimensões, a promessa de democratização do acesso tende a se realizar de maneira limitada.

Desse modo, a organização da EJA no Espírito Santo evidencia uma tensão permanente entre avanços institucionais e limites estruturais. A presença de normativas, diretrizes e mecanismos de certificação demonstra reconhecimento formal da modalidade; entretanto, a persistência de desafios relacionados à oferta, à territorialização, à organização curricular e à formação docente revela que sua consolidação como política pública de justiça social ainda enfrenta obstáculos significativos. Superar tais limites exige mais do que ajustes

administrativos: requer compromisso político com a centralidade da EJA, investimento estruturado e construção de propostas pedagógicas que reconheçam a diversidade e a complexidade dos sujeitos que a compõem.

Nesse contexto, a consolidação da EJA como política pública no Espírito Santo depende da superação de uma perspectiva meramente operacional da modalidade e da sua afirmação como direito social estruturante. Isso implica reconhecer que os limites identificados não são apenas fragilidades pontuais de gestão, mas expressões de um modelo histórico de escolarização que ainda marginaliza a educação de jovens e adultos no conjunto das prioridades educacionais. Assim, fortalecer a EJA requer sua centralidade nas políticas educacionais, com financiamento adequado, planejamento intersetorial e compromisso com uma proposta pedagógica que articule inclusão, equidade e valorização das trajetórias dos sujeitos (ARROYO, 2017; DI PIERRO, 2018).

9.4 Políticas afirmativas e Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA capixaba

As políticas afirmativas e as ações voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais constituem eixo central para a análise da Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo, considerando a composição social da modalidade e a presença expressiva de sujeitos negros, especialmente mulheres negras. Inserida em um campo teórico que articula direito à educação, justiça social e enfrentamento ao racismo estrutural, essa discussão parte do entendimento de que a EJA atende majoritariamente sujeitos historicamente excluídos, cujas trajetórias são atravessadas por desigualdades de raça, gênero e classe. Nessa perspectiva, as políticas afirmativas configuram-se como instrumentos de enfrentamento de desigualdades historicamente produzidas, reconhecendo que o racismo estrutura oportunidades educacionais e impacta percursos escolares (GOMES, 2017; ALMEIDA, 2019).

No plano normativo, tais políticas encontram respaldo nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que instituem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, africana e Indígena, consolidando a EREER como dimensão constitutiva do currículo (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008). No Espírito Santo, o Decreto nº 5389-R/2023 instituiu o ProERER, estruturado em seis eixos fortalecimento dos marcos legais, formação continuada, produção de materiais didáticos, gestão democrática, monitoramento e condições institucionais com o objetivo de promover a equidade racial na rede pública estadual (GOMES, 2017). Além disso, iniciativas como o Caderno Orientador para as Relações Étnico-Raciais e a atuação da A GEACIQ (Gerência de Educação Antirracista, do Campo,

Indígena e Quilombola) e a CEAFFRO (Comissão Permanente de Estudos Afro-brasileiros) buscam sistematizar e apoiar práticas pedagógicas antirracistas (ESPÍRITO SANTO, 2019).

Entretanto, a existência de marcos legais e programas institucionais não assegura, por si, a transformação das práticas escolares. A literatura destaca que a efetivação da EREER depende de formação docente consistente e da incorporação transversal da temática ao currículo, superando abordagens pontuais ou restritas a datas comemorativas (MUNANGA, 2019). Na EJA capixaba, embora haja avanços institucionais que reconhecem o racismo como problema estrutural, persistem desafios relacionados à descontinuidade das ações, à dependência de iniciativas isoladas e à ausência de políticas permanentes, o que compromete sua consolidação no cotidiano escolar (GOMES, 2020). Soma-se a isso a insuficiência de formação específica para os docentes da modalidade, limitando o potencial transformador das propostas.

No cotidiano da EJA, o racismo estrutural manifesta-se tanto nas relações interpessoais quanto na organização curricular, por meio da invisibilização das contribuições históricas e culturais da população negra, da escassez de materiais adequados e da reprodução de currículos padronizados (ALMEIDA, 2019). Ainda assim, quando articuladas a práticas contextualizadas e a processos formativos consistentes, as políticas afirmativas e a EREER apresentam potencial para fortalecer a autoestima dos educandos, valorizar identidades negras e promover uma educação comprometida com a justiça social. Na EJA, esse potencial se amplia ao possibilitar a ressignificação das trajetórias de vida e a afirmação da educação como espaço de reconhecimento e garantia de direitos (CARNEIRO, 2019).

Dessa forma, a análise das políticas afirmativas e da Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA capixaba revela que, embora haja avanços no reconhecimento institucional da temática, especialmente com a institucionalização do ProERER e o fortalecimento da EREER no Espírito Santo, permanecem limites estruturais que dificultam sua efetivação no cotidiano escolar. A existência de diretrizes, mecanismos de monitoramento e a previsão de condições institucionais específicas indicam potencial para a consolidação de políticas mais permanentes.

Contudo, a efetividade dessas políticas depende de sua articulação com as especificidades da EJA, da ampliação dos investimentos e da formação docente, bem como da incorporação de uma perspectiva interseccional sensível aos sujeitos dessa modalidade. Em síntese, a construção de uma educação antirracista no Espírito Santo não se esgota na normatização, mas exige processos institucionais e pedagógicos contínuos, comprometidos com o enfrentamento do racismo estrutural e com a promoção da equidade racial,

reconhecendo, especialmente, as mulheres negras da EJA como protagonistas de suas trajetórias educativas (MUNANGA, 2019).

Nesse sentido, torna-se evidente que a consolidação das políticas afirmativas e da Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA capixaba depende de sua efetiva integração ao projeto político-pedagógico das escolas, superando o caráter complementar ou acessório que muitas vezes assumem no cotidiano institucional. Isso implica compreender a EREER não como um conteúdo isolado, mas como princípio estruturante da prática educativa, capaz de reorientar currículos, práticas pedagógicas e relações escolares. Assim, a efetivação de uma educação antirracista na EJA exige compromisso institucional contínuo, coerência entre normatização e prática e reconhecimento das experiências históricas da população negra como fundamento para a construção de uma educação emancipatória (GOMES, 2020; ALMEIDA, 2019).

9.5 A mulher negra na EJA do Espírito Santo: invisibilidades, resistências e permanência

A presença da mulher negra na Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo constitui um elemento central para a compreensão das dinâmicas que atravessam essa modalidade de ensino. Ao analisar suas trajetórias educacionais a partir de uma perspectiva interseccional, torna-se evidente que gênero, raça e classe não atuam de forma isolada, mas se articulam na produção de desigualdades que afetam o acesso, a permanência e o reconhecimento dessas mulheres no espaço escolar. A EJA, nesse contexto, emerge tanto como reflexo dessas desigualdades estruturais quanto como espaço potencial de resistência e afirmação de direitos (CRENSHAW, 2002).

Historicamente, as mulheres negras enfrentam processos de exclusão educacional marcados pela combinação entre racismo estrutural, desigualdade de gênero e precarização das condições de trabalho e de vida. No Espírito Santo, essas desigualdades se expressam de forma contundente nas trajetórias interrompidas, nos retornos tardios à escola e nas dificuldades de conciliar estudo, trabalho e responsabilidades familiares. A escolarização dessas mulheres é atravessada por experiências de negação de direitos que se iniciam na infância e se prolongam ao longo da vida adulta, evidenciando a permanência de padrões históricos de exclusão (CARNEIRO, 2019).

O acesso das mulheres negras à EJA, embora represente uma possibilidade concreta de retomada do direito à educação, ocorre, muitas vezes, em condições adversas. A oferta concentrada no período noturno, a distância entre residência e escola e a ausência de políticas

de apoio à permanência impactam diretamente a frequência e o desempenho escolar dessas educandas. Tais fatores revelam que o ingresso na EJA não elimina automaticamente as barreiras estruturais que historicamente limitaram a escolarização da população negra feminina (ARROYO, 2017).

A permanência na EJA constitui, portanto, um dos principais desafios enfrentados pelas mulheres negras no Espírito Santo. As trajetórias educacionais são frequentemente marcadas por interrupções sucessivas, motivadas por demandas do trabalho informal, pelo cuidado com filhos e familiares e por condições socioeconômicas precárias. Nesse sentido, a evasão escolar não pode ser compreendida como resultado de escolhas individuais, mas como expressão de desigualdades estruturais que recaem de maneira mais intensa sobre esse grupo social (CRENSHAW, 2002).

Além das barreiras materiais, as mulheres negras enfrentam processos de invisibilização simbólica no cotidiano da EJA. A ausência de referências positivas sobre a história e a cultura negra no currículo, a reprodução de estereótipos raciais e de gênero e a falta de reconhecimento de seus saberes e experiências contribuem para a construção de um ambiente escolar que, muitas vezes, silencia suas vozes. Essa invisibilidade compromete o sentimento de pertencimento e reforça desigualdades no interior da própria instituição escolar (MUNANGA, 2019).

Apesar dessas adversidades, a EJA também se configura como espaço de resistência e reconstrução de identidades para as mulheres negras. Ao retornarem à escola, essas educandas mobilizam estratégias de enfrentamento que envolvem a valorização de suas histórias de vida, a construção de redes de apoio e o fortalecimento da autoestima. A escolarização, nesse contexto, ultrapassa a dimensão instrumental da certificação e assume um significado político e simbólico relacionado à afirmação de direitos e à busca por reconhecimento social (CARNEIRO, 2019).

No Espírito Santo, experiências pedagógicas que incorporam a Educação das Relações Étnico-Raciais e abordagens sensíveis às especificidades da EJA têm demonstrado potencial para fortalecer a permanência das mulheres negras na escola. Quando o currículo dialoga com as vivências dessas educandas e reconhece seus saberes, a escola torna-se um espaço mais acolhedor e significativo, contribuindo para a construção de trajetórias educacionais menos marcadas pela exclusão (GOMES, 2020).

Dessa forma, a análise da presença da mulher negra na EJA capixaba evidencia a coexistência de processos de invisibilização e de resistência. Se, por um lado, persistem limites estruturais que dificultam o acesso, a permanência e o reconhecimento dessas

mulheres, por outro, a EJA se apresenta como um espaço de possibilidades, no qual a educação pode operar como instrumento de emancipação e transformação social.

Por isso, reconhecer a centralidade das mulheres negras na EJA implica assumir o compromisso com políticas públicas e práticas pedagógicas que enfrentam as desigualdades interseccionais e afirmam a educação como direito humano fundamental.

9.6 Síntese analítica referente a Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo a partir de suas bases normativas

Este capítulo teve como objetivo analisar a Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo a partir de suas bases normativas, de sua organização institucional e das práticas que atravessam o cotidiano escolar, com especial atenção à presença das mulheres negras. Ao longo das seções, a análise documental e bibliográfica permitiu evidenciar que, embora a EJA seja reconhecida legalmente como direito humano e política pública, sua efetivação permanece marcada por contradições, descontinuidades e fragilidades estruturais que comprometem o acesso, a permanência e o reconhecimento dos sujeitos que a constituem (DI PIERRO, 2018).

Inicialmente, foi possível compreender a distância existente entre o reconhecimento jurídico da EJA e sua materialização no sistema educacional.

Apesar dos avanços normativos, a modalidade ainda ocupa um lugar periférico nas políticas educacionais, sendo frequentemente tratada como ação compensatória e não como parte integrante e estratégica da educação básica. Essa fragilização se expressa na ausência de prioridade política, na instabilidade da oferta e na insuficiência de investimentos voltados às especificidades da EJA (GOMES, 2017).

A análise das políticas educacionais no contexto do Plano Nacional de Educação e da Base Nacional Comum Curricular evidenciou tensões significativas, sobretudo no que se refere à invisibilização da EJA no documento curricular nacional. Essa ausência compromete a construção de propostas pedagógicas coerentes com a realidade dos jovens e adultos e reforça a marginalização histórica da modalidade no planejamento educacional brasileiro, reproduzindo lógicas de exclusão que impactam de forma mais intensa os grupos socialmente vulnerabilizados (DI PIERRO, 2018).

No âmbito do Espírito Santo, a organização da EJA revelou avanços institucionais importantes, como o reconhecimento formal da modalidade e a existência de diretrizes estaduais. No entanto, persistem limites relacionados à distribuição territorial da oferta, às condições de atendimento, à permanência dos estudantes e à adequação curricular. Esses

limites evidenciam que a consolidação da EJA como política pública exige mais do que marcos normativos, demandando ações estruturantes e contínuas (GOMES, 2020).

A análise das políticas afirmativas e da Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA capixaba permitiu identificar avanços no reconhecimento institucional da temática, mas também revelou a fragilidade de sua implementação. A descontinuidade das ações, a ausência de formação docente sistemática e a tendência à abordagem pontual do tema limitam o potencial dessas políticas no enfrentamento do racismo estrutural presente no cotidiano escolar (ALMEIDA, 2019).

Nesse contexto, a presença da mulher negra na EJA do Espírito Santo emergiu como eixo central da análise. As trajetórias educacionais dessas mulheres evidenciam a atuação conjunta de desigualdades de gênero, raça e classe, que se manifestam em processos de invisibilização, dificuldades de acesso e permanência e ausência de reconhecimento de seus saberes e experiências. Ao mesmo tempo, a EJA se configura como espaço de resistência, reconstrução de identidades e afirmação de direitos, reafirmando seu potencial emancipatório quando articulada a práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas (GOMES, 2017).

Dessa forma, a síntese dos achados analíticos deste capítulo evidencia que a Educação de Jovens e Adultos, no Espírito Santo, se encontra em um campo de tensões entre reconhecimento legal e fragilização prática.

Afinal, compreender essas tensões, especialmente a partir da experiência das mulheres negras, contribui para ampliar o debate sobre a EJA como política pública comprometida com a justiça social e com a efetivação do direito à educação. Essa análise prepara o terreno para as considerações finais da pesquisa, nas quais serão apresentadas reflexões conclusivas e apontamentos prospectivos acerca dos desafios e das possibilidades de fortalecimento da EJA no contexto capixaba.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar a Educação de Jovens e Adultos no Estado do Espírito Santo, tomando como eixo central a presença das mulheres negras e as múltiplas desigualdades que atravessam suas trajetórias educacionais. A investigação articulou fundamentos teóricos, marcos normativos e a materialização das políticas

educacionais, com especial atenção às políticas afirmativas e à Educação das Relações Étnico-Raciais, buscando compreender como esses elementos incidem concretamente sobre sujeitos historicamente excluídos do direito à educação (ARROYO, 2017).

A análise documental e bibliográfica evidenciou que, embora a EJA seja reconhecida como direito humano e modalidade integrante da educação básica na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases, sua efetivação permanece fragilizada (GADOTTI, 2013). A distância entre o reconhecimento normativo e a realidade concreta da oferta revela um padrão de descontinuidade, ausência de prioridade política e precarização estrutural (DI PIERRO, 2000). Esse cenário contribui para que a EJA ocupe lugar periférico no planejamento educacional, sendo frequentemente tratada como política compensatória, e não como estratégia estruturante de enfrentamento das desigualdades (ARROYO, 2017; SAVIANI, 2008).

No debate das políticas nacionais, especialmente a partir do Plano Nacional de Educação e da Base Nacional Comum Curricular, identificaram-se contradições significativas. Se o PNE reafirma a EJA como instrumento de redução das desigualdades, a invisibilização da modalidade na BNCC reforça sua condição marginal e favorece a reprodução de modelos curriculares padronizados, pouco sensíveis às trajetórias, aos tempos e aos saberes dos educandos jovens e adultos (FRIGOTTO, 2001; CASTRO, 2018). Tal ausência repercute diretamente na organização curricular dos estados, inclusive no Espírito Santo, limitando a construção de propostas pedagógicas contextualizadas.

No âmbito estadual, verificaram-se avanços institucionais, como o reconhecimento formal da modalidade e a existência de diretrizes específicas. Entretanto, persistem limites estruturais relacionados à distribuição territorial da oferta, à concentração no turno noturno, às condições de permanência e à insuficiência de políticas permanentes de formação docente. A predominância de uma lógica certificadora e acelerada tende a esvaziar os fundamentos históricos da EJA, concebida como espaço de valorização da experiência, diálogo e emancipação (GADOTTI, 1999).

As políticas afirmativas e as ações voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais constituíram eixo central desta análise. Embora haja avanços no reconhecimento institucional da temática, inclusive com iniciativas específicas no contexto capixaba, sua materialização ainda ocorre de forma fragmentada e descontínua (GADOTTI, 2013). A ausência de formação docente sistemática e a tendência à abordagem pontual da temática limitam o potencial transformador da educação antirracista, dificultando o enfrentamento do racismo estrutural presente no cotidiano escolar (GOMES, 2017).

A partir de uma perspectiva interseccional, a pesquisa evidenciou que as trajetórias das mulheres negras na EJA são atravessadas por desigualdades de raça, gênero e classe, que impactam o acesso, a permanência e o reconhecimento no espaço escolar (RIBEIRO, 2017; CRENSHAW, 1991). A evasão, as interrupções sucessivas e a invisibilização de seus saberes não podem ser compreendidas como escolhas individuais, mas como expressão de estruturas sociais historicamente excludentes. Ao mesmo tempo, a EJA se configura como espaço de resistência, reconstrução de identidades e afirmação de direitos, possibilitando processos de ressignificação de trajetórias e fortalecimento da autoestima (ALMEIDA, 2019; BRAGANÇA, 2022).

Desse modo, os resultados indicam que o fortalecimento da EJA no Espírito Santo requer compromisso político com sua centralidade no projeto educacional do Estado, investimentos contínuos, planejamento de longo prazo e políticas estruturantes de formação docente específicas para a modalidade, especialmente no que se refere à ampliação das ações de Educação das Relações Étnico-Raciais (SOARES, 2006). Requer, ainda, a incorporação consistente de uma perspectiva interseccional que reconheça a complexidade dos sujeitos da EJA e enfrente as desigualdades históricas que marcam suas trajetórias (HOOKS, 2019).

Como desdobramento, destacam-se possibilidades de aprofundamento empírico da temática, por meio da escuta direta das educandas e dos profissionais da EJA, ampliando a compreensão dos desafios e das potencialidades da modalidade no Espírito Santo e em outros contextos (ALMEIDA, 2019).

Conclui-se que pensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da experiência das mulheres negras constitui não apenas uma escolha metodológica, mas um posicionamento político e epistemológico. Trata-se de reconhecer que a efetivação do direito à educação demanda, necessariamente, o enfrentamento articulado das desigualdades de raça, gênero e classe, bem como a construção de uma escola pública comprometida com a dignidade, o reconhecimento e a emancipação dos sujeitos jovens e adultos. Nesse sentido, reafirmar a EJA como política pública permanente e socialmente referenciada é condição fundamental para a promoção da equidade educacional e para a consolidação de uma sociedade mais justa no Estado do Espírito Santo.

11 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, A. P. A educação de jovens e adultos: um estudo sobre as especificidades e desafios da modalidade. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 10, n. 1, p. 45-59, 2014.

ARROYO, Miguel González. Currículo, território e desigualdades sociais: reflexões sobre a BNCC. Educação & Sociedade, Campinas, v. 40, 2019.

ARROYO, Miguel González. Outros sujeitos, outras pedagogias: para uma educação emancipatória. Petrópolis: Vozes, 2017.

BALL, Stephen J. Education policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball. New York: Routledge, 2011.

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

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRAGANÇA, Inês. Mulheres negras na EJA: experiências de leitura, escrita e reexistência. Campinas: Unicamp, 2022.

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. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1-7, 26 jun. 2014. Edição extra.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

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

CARNEIRO, Sueli. Escritos de uma vida. São Paulo: Pólen, 2019.

CASTRO, L. F. Currículo e educação de jovens e adultos: reflexões sobre práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2018.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

COLLINS, Patricia Hill. Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Plano Nacional de Educação: limites e possibilidades. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v. 35, n. 2, p. 313-326, 2019.

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

DI PIERRO, Maria Clara. *Educação de jovens e adultos e políticas públicas no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2018.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Decreto nº 5.389-R, de 2023. Institui o Programa Estadual de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ProERER) no âmbito da rede pública estadual de ensino. Vitória: Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, 2023.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes curriculares da Educação de Jovens e Adultos da rede pública estadual do Espírito Santo. Vitória: SEDU, 2024.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

EVARISTO, Conceição. *Escrevivências e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2011.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do trabalho: perspectivas de final de século. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 25-54.

GADOTTI, Moacir. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e propostas*. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, Moacir. Educação de adultos como direito humano. *EJA em Debate*, Florianópolis, v. 2, n. 2, 2013.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

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

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos no Brasil: políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2000.

HIRATA, Helena. Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo, 2014.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. Olhares negros: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

JACCOUD, Luciana. Políticas públicas e promoção da igualdade racial. Brasília, DF: Ipea, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, I. M. S. Trajetória da Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/4105/1/A-Educacao-De-Jovens-E-Adultos-NoBrasil/pagina1.html>. Acesso em: 28 fev. 2010.

SATER, Almir; TEIXEIRA, Renato. Tocando em frente. Intérprete: Almir Sater. In: SATER, Almir. Instrumental dois. São Paulo: Eldorado, 1990. 1 faixa sonora.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. A Base Nacional Comum Curricular e a pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Polo de Integração da UFMG no Vale do Jequitinhonha. Sobre o Vale do Jequitinhonha. Belo Horizonte: UFMG, [2024]. Disponível em: <https://www.ufmg.br/polojequitinhonha/o-vale/sobre-o-vale-do-jequitinhonha/>. Acesso em: 15 jun. 2024.

VIEIRA, Maria Clarisse. Fundamentos históricos, políticos e sociais da Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2004.