

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Vanessa Ellen Alves Alvim

Leitura de mundo e escrivência na Educação de Jovens e Adultos:
possibilidades pedagógicas da obra “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*”

Juiz de Fora
2026

Vanessa Ellen Alves Alvim

Leitura de mundo e escrevivência na Educação de Jovens e Adultos:
possibilidades pedagógicas da obra “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*”

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito para obtenção
de título de licenciado em Pedagogia pela
Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Yara Cristina
Alvim.

Juiz de Fora

2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Alvim, Vanessa Ellen Alves.

Leitura de mundo e escrevivência na Educação de Jovens e Adultos: : possibilidades pedagógicas da obra "Quarto de despejo: diário de uma favelada" / Vanessa Ellen Alves Alvim. -- 2026.
51 f.

Orientadora: Yara Cristina Alvim

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2026.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Carolina Maria de Jesus. 3. Educação antirracista. 4. Letramento. 5. Escrevivência. I. Alvim, Yara Cristina, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos pais, Sergio e Marcia, cujo amor incondicional e apoio constante foram a força motriz por trás de cada conquista ao longo desta jornada acadêmica. A vocês, que sempre estiveram ao meu lado, compartilhando os desafios e celebrando as vitórias, expresso aqui minha mais profunda gratidão e meu mais sincero amor.

Aos meus amigos de quatro patas, Dean, Atena e Bruce, que me iluminaram nos dias mais difíceis com seu amor e carinho incondicionais.

À minha família e aos meus amigos, por sua compreensão em momentos de ausência e por todo o incentivo ao longo desta trajetória.

Às minhas queridas professoras e aos meus estimados professores, que me inspiraram com suas lições que transcenderam as salas de aula.

A todas e todos vocês, obrigada!

*"A nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande,
e sim para acordá-los de seus sonos injustos."*

— Conceição Evaristo.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como uma modalidade de ensino marcada pela negação histórica do direito à educação, especialmente para a população negra e trabalhadora, cujas trajetórias são atravessadas por desigualdades sociais, raciais e econômicas. Partindo dessa problemática, este trabalho tem como objetivo refletir sobre as potencialidades pedagógicas da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, para a construção de práticas educativas emancipatórias e antirracistas na EJA. A pesquisa, de caráter interdisciplinar e fundamentada em revisão bibliográfica, articula contribuições da pedagogia crítica, dos estudos sobre letramento, da literatura negra brasileira e das discussões acerca das relações étnico-raciais na educação. O referencial teórico estabelece aproximações entre a concepção de educação emancipatória de Paulo Freire, o conceito de letramento de Magda Soares e a noção de escrevivência elaborada por Conceição Evaristo, compreendendo a leitura e a escrita como práticas sociais, culturais e políticas capazes de promover a produção de sentidos, o fortalecimento da consciência crítica e a valorização das experiências dos sujeitos. Inicialmente, o trabalho analisa o percurso histórico da EJA no Brasil e sua relação com a exclusão educacional da população negra, evidenciando a persistência do racismo estrutural na constituição do público dessa modalidade. Em seguida, discute os fundamentos teóricos que sustentam a compreensão da linguagem como instrumento de emancipação e de afirmação identitária. Por fim, apresenta possibilidades pedagógicas para o trabalho com a obra de Carolina Maria de Jesus na EJA, destacando seu potencial para favorecer práticas de leitura, escrita e produção de narrativas que reconheçam os educandos como sujeitos históricos, produtores de conhecimento e protagonistas de suas trajetórias. Conclui-se que a literatura produzida a partir de experiências historicamente marginalizadas pode contribuir para a construção de uma educação comprometida com a justiça social, a valorização das memórias e dos saberes dos educandos e o enfrentamento das desigualdades raciais no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Carolina Maria de Jesus; escrevivência; educação antirracista; letramento.

ABSTRACT

Youth and Adults Education (EJA, in Brazil) is an educational modality marked by the historical denial of the right to education, especially for the Black and working-class population, whose life trajectories have been shaped by social, racial, and economic inequalities. Based on this issue, this study aims to reflect on the pedagogical potential of *Child of the Dark: The Diary of Carolina Maria de Jesus* for the development of emancipatory and anti-racist educational practices in Youth and Adults Education. This interdisciplinary research is based on a literature review and articulates contributions from critical pedagogy, literacy studies, Black Brazilian literature, and discussions on ethnic-racial relations in education. The theoretical framework establishes connections between Paulo Freire's conception of emancipatory education, Magda Soares's concept of literacy, and Conceição Evaristo's notion of *escrevivência* (writing rooted in lived experience), understanding reading and writing as social, cultural, and political practices capable of fostering meaning-making, critical awareness, and the appreciation of learners' life experiences. Initially, the study analyzes the historical development of Youth and Adults Education in Brazil and its relationship with the educational exclusion of the Black population, highlighting the persistence of structural racism in shaping the profile of this educational modality. It then discusses the theoretical foundations that support the understanding of language as an instrument of emancipation and identity affirmation. Finally, it presents pedagogical possibilities for working with Carolina Maria de Jesus's work in Youth and Adults Education, emphasizing its potential to promote reading, writing, and narrative production practices that recognize learners as historical subjects, producers of knowledge, and protagonists of their own life trajectories. The study concludes that literature produced from historically marginalized experiences can contribute to the construction of an education committed to social justice, the appreciation of learners' memories and knowledge, and the fight against racial inequalities within the context of Youth and Adults Education.

Keywords: Youth and Adults Education; Carolina Maria de Jesus; *escrevivência*, anti-racist education; literacy.

	SUMÁRIO	
INTRODUÇÃO.....		8
1 AS ESPECIFICIDADES DA EJA: UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E A NEGAÇÃO DO DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO À POPULAÇÃO NEGRA.....		12
1.1 A EJA COMO POLÍTICA PÚBLICA.....		15
1.2 AS ESPECIFICIDADES DOS SUJEITOS DA EJA.....		17
1.3 A NEGAÇÃO DO DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO À POPULAÇÃO NEGRA.....		19
2 LEITURA DE MUNDO E ESCRIVIVÊNCIA: A PALAVRA COMO EXPERIÊNCIA E EMANCIPAÇÃO.....		25
2.1 A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA EMANCIPATÓRIA EM PAULO FREIRE...		26
2.2 LEITURA DE MUNDO E LETRAMENTO: APROXIMAÇÕES ENTRE PAULO FREIRE E MAGDA SOARES.....		29
2.3 A ESCRIVIVÊNCIA COMO UM ATO DE ESCRITA DAS MULHERES NEGRAS EM CONCEIÇÃO EVARISTO.....		31
3 POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DE QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....		36
3.1 LITERATURA, EXPERIÊNCIA SOCIAL E CONSCIÊNCIA CRÍTICA.....		38
3.2 PRODUÇÃO DE NARRATIVAS E AUTORIA NA EJA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DE <i>QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA</i>		42
CONCLUSÃO.....		46
REFERÊNCIAS.....		49

INTRODUÇÃO

Quando nos voltamos para a sociedade brasileira e para a maneira como os sujeitos têm se relacionado com a educação ao longo de suas trajetórias de vida, torna-se evidente a persistente negação do direito à escolarização para parcelas significativas da população brasileira. No Brasil, milhões de jovens, adultos e idosos tiveram seus percursos escolares interrompidos ou sequer iniciados em função de desigualdades estruturais profundamente marcadas por classe social, raça, gênero e território.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua – Educação), divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 8,7 milhões de jovens entre 14 e 29 anos não haviam concluído o Ensino Médio em 2024, seja por terem abandonado a escola antes do término dessa etapa ou por nunca a terem frequentado. Trata-se de um contingente expressivo da juventude brasileira, revelando a persistência de importantes barreiras ao acesso, à permanência e à conclusão da educação básica. Desse contingente, 72,5% eram pessoas pretas ou pardas, o que evidencia a permanência das desigualdades raciais no acesso e na permanência na educação escolar (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2024).

Os dados da pesquisa também revelam que o afastamento da escola está diretamente associado às condições materiais de vida dos jovens brasileiros. Entre aqueles que não concluíram o Ensino Médio, a necessidade de trabalhar foi apontada como o principal motivo para a interrupção dos estudos, especialmente entre os homens, dos quais 53,6% atribuíram o abandono escolar à inserção precoce no mundo do trabalho. Entre as mulheres, além da necessidade de trabalhar (25,1%), destacam-se a gravidez (23,4%) e a realização de afazeres domésticos e cuidados familiares (9,0%). Tais indicadores demonstram que a evasão e a defasagem escolar não se constituem como fenômenos isolados, mas como expressões das desigualdades socioeconômicas e de gênero que condicionam o acesso e a permanência na educação.

Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge como uma política pública educacional fundamental para a reparação de um direito sistemática e historicamente negado. Entretanto, os sujeitos que compõem a EJA carregam não apenas lacunas em sua escolarização, mas também marcas profundas de silenciamentos históricos, sociais e identitários. Em sua maioria, a EJA é composta por homens e mulheres das classes populares,

majoritariamente negros, cujas experiências de vida foram atravessadas por processos de exclusão social, racial e educacional.

Ao discutir essa realidade, Arroyo (2005) defende que a EJA deve ser compreendida como um campo de direitos e de responsabilidade pública. Para o autor, seus educandos são sujeitos históricos que carregam saberes produzidos nas experiências de trabalho, nas relações familiares, comunitárias e sociais, de modo que suas trajetórias não podem ser compreendidas apenas a partir da escolarização interrompida ou negada. Dessa maneira, reconhecer os sujeitos da EJA implica reconhecer também os conhecimentos construídos ao longo de suas trajetórias de vida e das múltiplas formas de participação social. Para tanto, faz necessário reconhecê-los como

Mais do que alunos ou ex-alunos em trajetórias escolares. Vê-los jovens-adultos em suas trajetórias humanas. Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Negação até do direito de ser jovem. As trajetórias escolares se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas. Se reforçam mutuamente (ARROYO, 2005, p. 24).

A EJA não pode ser pensada, portanto, como uma política compensatória ou como mera reposição de conteúdos escolares não aprendidos, mas como um campo de direitos, no qual os sujeitos trazem histórias, saberes, experiências de trabalho, de luta e de sobrevivência que precisam ser reconhecidos e valorizados nos processos educativos.

Partindo dessa compreensão, o presente trabalho assume que a discussão sobre a EJA ultrapassa os limites do acesso formal à escolarização. Se a exclusão educacional dos sujeitos da EJA – em especial da população negra – foi historicamente produzida por processos de negação de direitos, tal exclusão também se manifesta nas formas pelas quais determinados sujeitos, experiências, memórias e saberes foram sistematicamente invisibilizados nos espaços escolares. Nesse sentido, pensar a EJA implica refletir não apenas sobre o direito de frequentar a escola, mas também sobre o direito de produzir sentidos sobre o mundo, narrar a própria história e ter suas experiências reconhecidas como fontes legítimas de conhecimento.

É nesse horizonte que se insere o presente trabalho, que parte do entendimento de que a leitura e a escrita não se constituem apenas como habilidades técnicas a serem desenvolvidas no processo de escolarização, mas se tratam, antes disso, de práticas sociais, culturais e políticas que possibilitam aos sujeitos interpretar criticamente a realidade, afirmar identidades, produzir memória e construir formas de participação social. No contexto da EJA, essa perspectiva adquire importância uma vez que seus educandos trazem consigo trajetórias marcadas por

interrupções escolares, experiências de trabalho precoce, desigualdades sociais e, em muitos casos, pela vivência cotidiana do racismo estrutural.

Diante desse cenário, o objetivo geral deste trabalho consiste em refletir sobre as potencialidades pedagógicas da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, da autora brasileira Carolina Maria de Jesus, para a construção de práticas educativas comprometidas com uma perspectiva emancipatória e antirracista na EJA. Busca-se compreender de que maneira a literatura produzida a partir das experiências de sujeitos historicamente marginalizados pode contribuir para a valorização das trajetórias dos educandos da EJA, para o fortalecimento de sua consciência crítica e para a ampliação dos processos de leitura e escrita enquanto práticas de produção de sentido sobre a própria realidade.

A escolha da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* justifica-se por sua capacidade de tornar visíveis experiências sociais historicamente silenciadas. Ao narrar o cotidiano da pobreza, da fome, do racismo, da maternidade e das múltiplas formas de exclusão por ela vivenciadas, Carolina Maria de Jesus produz uma escrita autoral enraizada em sua experiência social. Sua obra permite problematizar as inúmeras desigualdades históricas presentes na sociedade brasileira e, simultaneamente, reconhecer múltiplas formas de resistência, de produção de conhecimento e de elaboração da própria existência a partir da palavra escrita.

Para fundamentar essa reflexão, o trabalho estabelece um diálogo entre três referenciais teóricos centrais. Em Paulo Freire, busca-se compreender a educação como prática emancipatória e a leitura como um processo que ultrapassa a decodificação da palavra escrita, uma vez que a “*leitura do mundo precede a leitura da palavra*” (FREIRE, 2021, p. 26). Em Magda Soares, mobiliza-se o conceito de letramento, entendido como participação dos sujeitos nas práticas sociais de leitura e escrita. Em Conceição Evaristo, recorre-se ao conceito de *escrevivência*¹, que compreende a escrita como uma produção de memória, experiência, identidade e resistência que está para além de uma autobiografia no sentido estrito, configurando-se como uma escrita em que o “eu” que narra carrega consigo marcas históricas, sociais e raciais de um grupo historicamente silenciado. Embora formulados em contextos distintos, esses referenciais convergem ao reconhecer a linguagem como prática social vinculada às experiências concretas dos sujeitos.

¹ O conceito de *escrevivência* é desenvolvido por Evaristo a partir das reflexões teóricas e autobiográficas de sua própria produção literária no decorrer das últimas décadas. Para conhecer melhor o conceito, ver em “*A escrevivência e seus subtextos*”, disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de caráter interdisciplinar, pois o percurso investigativo articula contribuições do campo da EJA, da pedagogia crítica, dos estudos sobre letramento, da literatura negra brasileira e das discussões acerca das relações étnico-raciais na educação. A partir dos referenciais teóricos escolhidos, propõe-se uma atividade pedagógica voltada para a EJA, tomando a obra de Carolina Maria de Jesus como um instrumento para a valorização das experiências dos educandos e para a construção de práticas educativas comprometidas com a justiça social e racial, articulando-se à prática da escrevivência, de Conceição Evaristo.

Para alcançar esse objetivo, o presente trabalho se encontra organizado em três capítulos: o primeiro capítulo apresenta uma discussão sobre a trajetória histórica da EJA no Brasil, suas especificidades e a relação entre a EJA e a negação histórica do direito à educação à população negra; o segundo capítulo desenvolve o referencial teórico da pesquisa, estabelecendo aproximações entre a educação emancipatória de Paulo Freire, o conceito de letramento em Magda Soares e o conceito de escrevivência elaborado por Conceição Evaristo; por fim, o terceiro capítulo apresenta reflexões sobre as possibilidades pedagógicas da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* no contexto da EJA, buscando evidenciar suas potencialidades na construção de práticas educativas antirracistas e emancipatórias.

Espera-se que este trabalho contribua para ampliar as reflexões acerca da EJA como espaço de garantia de direitos, reconhecimento de saberes e enfrentamento das desigualdades raciais. Mais do que oferecer respostas definitivas, pretende-se apresentar possibilidades de reflexão e de intervenção pedagógica que reconheçam os educandos da EJA como sujeitos históricos, produtores de conhecimento e protagonistas de suas próprias trajetórias.

1 AS ESPECIFICIDADES DA EJA: UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E A NEGAÇÃO DO DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO À POPULAÇÃO NEGRA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto brasileiro, se configura como uma modalidade educacional que emerge, inicialmente, em resposta às insuficiências históricas do sistema regular de ensino no que se refere à garantia do processo de escolarização para todos, constituindo-se como um campo educacional atravessado pelas contradições históricas que marcaram a formação social do país, especialmente no que se refere ao acesso desigual aos direitos sociais. Nesse sentido, a EJA não surge como uma política neutra ou espontânea, mas como resposta tardia a um processo histórico e sistemático de exclusão educacional que se consolidou ao longo de séculos no país, especialmente em relação à população negra e trabalhadora.

A trajetória histórica da EJA no Brasil entrelaça-se ao próprio processo de constituição e desenvolvimento da educação brasileira. As primeiras iniciativas voltadas à educação de jovens e adultos no Brasil remontam ao século XIX, com a criação da primeira escola noturna destinada à alfabetização de trabalhadores que não tiveram acesso à instrução formal. Segundo Paiva (1973),

Em 1854 surgiu a primeira escola noturna no Brasil cujo intuito era de alfabetizar os trabalhadores analfabetos, expandindo-se muito rapidamente. Até 1874 já existiam 117 escolas, sendo que as mesmas possuíam fins específicos, como por exemplo: no Pará para a alfabetização de indígenas e no Maranhão para esclarecer colonos de seus direitos e deveres (PAIVA, 1973, *apud* FRIEDRICH *et al.*, 2010, p. 394).

Nas décadas posteriores, a alfabetização de jovens e adultos passou a ser atravessada por disputas políticas, sociais e econômicas. A promulgação da Lei Saraiva, em 1881, que proibia o voto de analfabetos, associou o analfabetismo à incapacidade e à inabilidade social, reforçando processos de exclusão social. Já nas primeiras décadas do século XX, em meio às reformas educacionais, aos debates em torno do dever do Estado em relação à educação e ao avanço da industrialização, a escolarização de adultos passou a ser concebida articulada às demandas de formação de uma força de trabalho voltada aos projetos desenvolvimentistas. Com a intensificação da industrialização e das transformações econômicas e sociais, especialmente a partir da década de 1930, consolidou-se a compreensão de que a escolarização de jovens e adultos era estratégica para o progresso do país, culminando na ampliação da atuação estatal e na vinculação entre educação básica e formação para o trabalho (PAIVA, 1973, *apud* FRIEDRICH *et al.*, 2010).

Nas décadas de 1940 e 1950, período em que o país passava por intensas transformações econômicas e sociais, impulsionadas pela industrialização e pela urbanização, o analfabetismo passou a ser percebido como um entrave ao desenvolvimento econômico do país, o que impulsionou a formulação de políticas e campanhas voltadas à alfabetização da população adulta. A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), na década de 1940, marcou a aproximação entre educação de adultos e educação profissional, em consonância com a compreensão de que a qualificação da população era necessária ao desenvolvimento industrial brasileiro (GADOTTI; ROMÃO, 2006).

No mesmo período, foram implementadas importantes iniciativas no campo educacional, como a regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), idealizado por Anísio Teixeira, a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que representou um marco na organização de materiais didáticos voltados à educação de adultos. Também nesse contexto ocorreram o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1947, e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em 1949. Nesse período, como parte da plataforma política do governo de Getúlio Vargas, a educação de adultos passou a ser considerada elemento central para a ampliação dos níveis de escolarização da população e para a elevação do nível cultural dos cidadãos (FRIEDRICH *et al.*, 2010).

Na década de 1950, novas experiências no campo da educação de adultos passaram a questionar a precariedade das condições materiais do ensino, a inadequação dos materiais didáticos e a formação docente, propondo a renovação de métodos e processos educativos baseados na discussão e na participação dos grupos. Esse movimento ganhou destaque no Congresso de Educação de Adultos de 1958, no qual sobressaíram experiências desenvolvidas em Pernambuco sob a liderança de Paulo Freire. Tais experiências propunham uma abordagem pedagógica centrada na realidade dos educandos, valorizando sua experiência e promovendo a construção da consciência crítica. A alfabetização, nesse contexto, era concebida como um processo político, no qual os sujeitos eram chamados a refletir sobre sua condição social e a atuar na transformação da realidade.

Posteriormente, o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos impulsionou a formulação do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), dirigido por Paulo Freire. Ao deslocar o foco da transmissão de conteúdos para o diálogo e a problematização, a proposta freireana representou uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino. Ao afirmar que a “*leitura do mundo precede a leitura da palavra*” (FREIRE, 2021, p. 26), Freire introduz uma compreensão de educação que ultrapassa a decodificação mecânica da escrita, aproximando-se

do conceito de letramento enquanto prática social de produção de sentidos. Nessa perspectiva, aprender a ler e escrever implica mobilizar saberes construídos na experiência concreta, interpretar criticamente a realidade e estabelecer relações entre linguagem, cultura e vida social. Tal concepção exerceu profunda influência sobre as práticas de educação popular desenvolvidas no início da década de 1960, ao reconhecer que a apropriação da palavra escrita se articula, indissociavelmente, à leitura crítica do mundo vivido pelos sujeitos.

Entretanto, o golpe civil-militar de 1964 interrompeu esse processo. O Programa Nacional de Alfabetização (PNA), tão importante e necessário para a transformação do tecido social do Brasil, foi um dos primeiros alvos a serem combatidos durante o regime militar, juntamente com outros movimentos de alfabetização vinculados ao fortalecimento popular, instaurando um período de repressão política que afetou diretamente as iniciativas educacionais de caráter crítico. As experiências inspiradas na pedagogia freireana foram desarticuladas e a educação popular passou a ser orientada por uma lógica tecnicista, alinhada aos interesses do regime. Nesse contexto, a educação de adultos foi incorporada a programas governamentais que priorizavam a alfabetização funcional, desvinculada de qualquer dimensão política ou emancipatória.

Criado em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) tornou-se uma das principais iniciativas de educação de adultos no contexto do regime. À época, o programa configurou-se como um projeto de grande importância para o governo instaurado após o golpe, especialmente por responder, em certa medida, às demandas sociais por alfabetização que persistiram no período. Em seu primeiro ano de funcionamento, estima-se que o Mobral tenha matriculado cerca de 7 milhões de estudantes, número correspondente a aproximadamente 38% da população brasileira não alfabetizada naquele contexto (SACONI, 2010). Embora tenha alcançado grande abrangência, o programa era criticado por sua abordagem superficial e por sua incapacidade de promover mudanças efetivas na realidade dos sujeitos. A ênfase na aprendizagem mecânica da leitura e da escrita, desarticulada do contexto social dos educandos, limitou o alcance de suas ações.

Com o processo de redemocratização, iniciado no final da década de 1970 e consolidado em 1985, a EJA passou por um processo de ressignificação, sendo progressivamente reconhecida como um direito social. A promulgação da Constituição Federal de 1988, a “Constituição Cidadã”, constituiu-se como um marco ao estabelecer que a educação é direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988), ampliando o entendimento da educação como direito humano fundamental e estendendo essa garantia àqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade própria. Em consonância a esse princípio constitucional da Carta Magna

brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) consolidou, em seu Artigo 37, o dever dos sistemas de ensino de assegurar gratuitamente oportunidades de escolarização a jovens e adultos que não puderam estudar na idade regular, ressaltando, ainda, a necessidade de ofertar oportunidades educacionais adequadas às características desse público, considerando seus interesses, condições de vida e de trabalho, por meio de cursos e exames específicos (BRASIL, 1996).

Desse modo, a EJA passa a ser compreendida, no plano legal, não como uma política compensatória, mas como uma política pública vinculada à garantia do direito à educação ao longo da vida. No entanto, apesar dos avanços legais, a efetivação desse direito permanece marcada por desafios estruturais, evidenciando a distância entre o plano normativo e a realidade concreta.

1.1 A EJA COMO POLÍTICA PÚBLICA

A consolidação da EJA como política pública no Brasil deve ser compreendida a partir das tensões históricas entre o reconhecimento formal do direito à educação e as condições concretas de sua efetivação. Embora a legislação brasileira assegure o acesso à educação como um direito de todos, independentemente da faixa etária, a implementação de políticas voltadas à EJA revela uma trajetória marcada por descontinuidades, fragilidades institucionais e limitações estruturais que comprometem a garantia plena desse direito. Portanto, a EJA deve ser analisada não apenas como uma política educacional, mas como expressão das disputas sociais em torno da garantia de direitos em uma sociedade profundamente desigual (SOUZA, 2026).

A noção de educação ao longo da vida constitui um dos principais fundamentos teóricos que sustentam a EJA enquanto política pública. Essa concepção rompe com a ideia de que a educação se restringe à infância e à juventude e reconhece que os processos formativos se estendem por toda a trajetória dos sujeitos, em diferentes contextos sociais e históricos. Tal reconhecimento amplia o entendimento de educação como direito humano fundamental e assevera que os sujeitos têm o direito de aprender em diferentes momentos de sua trajetória.

Contudo, a inserção da EJA no campo das políticas públicas educacionais ocorreu de maneira tardia e marcada por ambiguidades. Ao longo de sua história, a EJA tem sido frequentemente tratada como uma resposta emergencial ao problema do analfabetismo, sendo concebida mais como uma estratégia de compensação do que como um direito estruturante. Ao ser concebida como espaço de recuperação de conteúdos não aprendidos, a modalidade é

reduzida a uma função corretiva, esvaziada de sua dimensão formativa, crítica e emancipatória. Essa perspectiva limita o alcance da EJA, reforça uma visão deficitária dos educandos e contribui para a manutenção de políticas construídas com base em campanhas de alfabetização fragmentadas e projetos marcados pela provisoriedade e pela descontinuidade (VASQUES *et al.*, 2019), distanciando a modalidade de um projeto educacional mais amplo.

O papel do Estado na garantia da EJA é central e indelegável, uma vez que cabe a ele assegurar as condições necessárias para o acesso, a permanência e a aprendizagem dos educandos. No entanto, observa-se que, na prática, essa responsabilidade tem sido parcialmente assumida, resultando em políticas que não conseguem atender plenamente às demandas da população. A insuficiência de recursos destinados à modalidade constitui um dos principais entraves para sua efetivação. A falta de investimento impacta diretamente nas condições de funcionamento das escolas e na falta de oferta de materiais didáticos adequados à realidade dos educandos. Essa precarização contribui para a reprodução de desigualdades e limita o potencial transformador da EJA, somando-se a outro aspecto importante para a sua efetivação: a formação dos profissionais que atuam na modalidade. A EJA exige uma abordagem pedagógica específica, que considere as trajetórias e experiências dos educandos. No entanto, muitos professores não recebem formação adequada para atuar na modalidade.

Nesse sentido, torna-se fundamental repensar a EJA a partir de uma perspectiva que a reconheça em suas especificidades. Isso implica na superação de concepções reducionistas e na construção de políticas públicas que valorizem a diversidade dos sujeitos e de suas experiências. Além disso, se faz imperiosa a articulação de políticas públicas em diferentes dimensões estruturantes da vida social, como educação, trabalho, assistência social e saúde, se faz essencial para o fortalecimento da EJA, tendo em vista a sua relação direta à permanência dos educandos na escola. É importante considerar que a EJA atende, majoritariamente, sujeitos em situação de vulnerabilidade social, o que demanda a implementação de políticas de permanência, como oferta de alimentação, transporte e apoio pedagógico.

A consolidação da EJA como uma política pública efetiva depende do compromisso político com a redução das desigualdades e com a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de atender às demandas de uma sociedade marcada por profundas assimetrias sociais.

1.2 AS ESPECIFICIDADES DOS SUJEITOS DA EJA

A compreensão das especificidades dos sujeitos da EJA constitui-se como um elemento central para a construção de políticas públicas e práticas pedagógicas coerentes com a realidade dessa modalidade de ensino. Diferentemente do ensino regular, que atende predominantemente a crianças e adolescentes em idade escolar, a EJA é composta por sujeitos cujas trajetórias são marcadas por interrupções, deslocamentos e experiências diversas que ultrapassam o espaço escolar. Nesse sentido, pensar a EJA implica reconhecer que seus educandos não são estudantes em defasagem, mas sujeitos históricos que carregam consigo vivências complexas, atravessadas por desigualdades sociais, econômicas e raciais (ARROYO, 2005).

Para Arroyo (2005), os educandos da EJA devem ser reconhecidos como sujeitos de direitos, e não como indivíduos marcados por carências. Para o autor, é necessário superar a visão que reduz esses sujeitos a alunos com defasagem escolar, passando a reconhecê-los como portadores de saberes construídos ao longo de suas experiências de vida. Essa mudança de perspectiva implica a valorização dos conhecimentos produzidos fora do espaço escolar, reconhecendo que os sujeitos da EJA chegam à escola trazendo consigo uma bagagem cultural, social e profissional que deve ser incorporada ao processo educativo.

A própria relação dos educandos da EJA com o conhecimento traz consigo especificidades que devem ser consideradas. Diferentemente de crianças e adolescentes, esses sujeitos geralmente retornam à escola motivados por objetivos concretos, como melhorar suas condições de trabalho, obter certificação escolar ou ampliar suas possibilidades de participação social. Essa motivação confere ao processo educativo um caráter mais pragmático, que deve ser levado em conta na organização das práticas pedagógicas. Nesse contexto, é imprescindível a articulação entre o conhecimento escolar e a realidade dos educandos. A desconexão entre o conteúdo ensinado e a experiência vivida pode gerar desinteresse e dificultar a permanência dos sujeitos na escola, submetendo-os a um novo processo de exclusão que, atrelado às experiências negativas anteriores, pode impactar negativamente em seu processo de aprendizagem, gerando insegurança e baixa confiança em suas capacidades. A escola deve, portanto, levar em consideração as especificidades e a diversidade das trajetórias dos sujeitos da EJA de modo a se constituir como um espaço acolhedor, que valorize os sujeitos e contribua para a reconstrução de sua autoestima.

Em relação à diversidade presente na EJA, essa se constitui, ao mesmo tempo, um desafio e uma potencialidade. A heterogeneidade de idades, experiências e níveis de escolarização exige a adoção de práticas pedagógicas flexíveis, capazes de atender às diferentes

necessidades dos educandos. Por outro lado, essa diversidade também enriquece o processo educativo ao possibilitar a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. Como nos lembra Freire (1996), a participação ativa dos educandos no processo educativo constitui um princípio fundamental para a construção de uma pedagogia emancipatória. A valorização do diálogo, da escuta e da participação são eles que contribuem para o reconhecimento dos sujeitos como protagonistas de sua aprendizagem, rompendo com modelos autoritários de ensino.

A compreensão das especificidades dos sujeitos da EJA exige o compromisso com uma educação que ultrapasse a mera transmissão de conteúdos e promova o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia. Trata-se de reconhecer que a EJA não se limita à escolarização, mas envolve a construção de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem. Nesse sentido, compreender os sujeitos da EJA implica reconhecer que suas trajetórias são atravessadas por múltiplas formas de desigualdade, que se articulam e se reforçam mutuamente. Classe, raça e gênero constituem dimensões fundamentais para a análise dessas experiências, exigindo uma abordagem que considere a complexidade dessas interações. A EJA, portanto, não pode ser pensada de forma homogênea, mas deve reconhecer a diversidade de seus sujeitos.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a EJA tem passado por uma crescente juvenilização de seu público, marcada pelo aumento da presença de adolescentes e jovens excluídos do ensino regular. Se em períodos anteriores a maioria dos educandos da EJA era composta por adultos maduros ou idosos, em grande parte oriundos do meio rural e privados de oportunidades de escolarização ao longo da vida, a partir dos anos 1980 observa-se a incorporação de um novo perfil de estudantes: jovens de origem predominantemente urbana, cujas trajetórias escolares foram atravessadas pelo fracasso, pela evasão ou pela defasagem entre idade e série. Diferentemente dos adultos que frequentemente percebem a escola como possibilidade de integração sociocultural e ampliação de horizontes, muitos desses jovens estabelecem com a instituição escolar uma relação marcada por tensões decorrentes de experiências anteriores de exclusão que impediram o acesso ou a permanência desses sujeitos na escola ao longo da infância e da adolescência.

A evasão escolar, nesse contexto, não pode ser interpretada como uma escolha individual ou como consequência de desinteresse, mas como efeito de condições objetivas que limitaram as possibilidades de continuidade dos estudos (OLIVEIRA, 1999). Entre essas condições, destacam-se a pobreza, a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho e a ausência de políticas públicas eficazes de permanência escolar.

A inserção precoce no mundo do trabalho constitui-se, em especial, como um dos principais fatores que explicam a interrupção das trajetórias escolares dos sujeitos da EJA. Em muitos casos, crianças e adolescentes foram obrigados a abandonar a escola para contribuir com a renda familiar, assumindo responsabilidades incompatíveis com a continuidade dos estudos. Esse processo evidencia a relação direta entre desigualdade social e exclusão educacional, revelando que o acesso à educação está profundamente condicionado pelas condições materiais de existência (OLIVEIRA, 1999). Além da dimensão econômica, é necessário considerar, ainda, as responsabilidades familiares que recaem sobre muitos desses sujeitos, especialmente no caso das mulheres. A maternidade precoce, o cuidado com filhos e familiares e a sobrecarga de trabalho doméstico constituem fatores que dificultam a permanência na escola, contribuindo para trajetórias educacionais fragmentadas. Essa realidade evidencia a intersecção entre gênero e educação, demonstrando que as desigualdades não se manifestam de forma isolada.

A dimensão racial também desempenha papel central na análise das especificidades da EJA. A presença majoritária de pessoas negras nessa modalidade evidencia a persistência do racismo estrutural como fator determinante da exclusão educacional. A população negra, historicamente marginalizada, enfrenta maiores dificuldades de acesso à educação, o que se reflete em trajetórias escolares mais interrompidas e em menor escolaridade média.

1.3 A NEGAÇÃO DO DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO À POPULAÇÃO NEGRA

A compreensão da negação do direito social à educação à população negra no Brasil exige, inicialmente, reconhecer que o acesso desigual à escolarização não constitui um fenômeno episódico ou circunstancial, mas um processo historicamente construído no interior da formação social brasileira.

Desde o período colonial, a educação foi organizada de maneira profundamente seletiva, atendendo prioritariamente aos interesses das elites econômicas e políticas, enquanto amplos segmentos da população eram sistematicamente excluídos do acesso ao conhecimento formal. No caso da população negra, essa exclusão assume contornos ainda mais severos, pois esteve diretamente vinculada ao regime escravista, que não apenas explorou a força de trabalho de milhões de africanos escravizados e seus descendentes, mas também produziu mecanismos estruturais de desumanização que buscavam interditar sua plena constituição como sujeitos de direitos. Nesse contexto, negar educação significava também negar autonomia, cidadania, participação política e possibilidades concretas de mobilidade social, consolidando a escolarização como um privilégio racialmente distribuído.

É precisamente nesse percurso histórico de exclusão que se encontram algumas das raízes estruturais da própria EJA, uma vez que uma parcela significativa dos sujeitos que hoje compõem essa modalidade de ensino é formada por pessoas que tiveram o direito à escolarização negado ou interrompido em diferentes momentos de suas trajetórias, sendo a população negra maioria expressiva entre aqueles que retornam tardiamente à escola em busca de um direito historicamente violado.

Durante o longo período da escravidão, a população negra foi deliberadamente mantida distante dos processos formais de instrução. A restrição ao acesso à leitura e à escrita não era acidental, mas fazia parte de uma lógica política de controle social. O domínio da palavra escrita representa, historicamente, uma forma de poder simbólico e material. Por isso, impedir o acesso da população negra à alfabetização constituía estratégia de manutenção da ordem escravocrata. A educação, entendida como possibilidade de elaboração crítica da realidade e de reivindicação de direitos, era percebida como ameaça ao sistema de exploração vigente. Essa exclusão institucionalizada produziu efeitos profundos e duradouros, pois estabeleceu bases históricas de desigualdade educacional cujos desdobramentos permanecem visíveis muito além do fim formal da escravidão, atravessando gerações e moldando oportunidades de vida de maneira profundamente desigual.

As marcas dessa herança histórica podem ser percebidas, ainda hoje, nas trajetórias de jovens, adultos e idosos negros que chegam à EJA trazendo consigo percursos escolares interrompidos, experiências precoces de inserção no trabalho, processos de vulnerabilização social e memórias de exclusão educacional que não podem ser dissociadas da persistência histórica do racismo estrutural no país.

A abolição da escravidão, oficializada em 1888 por meio da Lei Áurea, embora tenha posto fim juridicamente a mais de três séculos de trabalho forçado no Brasil, configurou-se como um processo incompleto, uma vez que não foi acompanhada de medidas estruturais capazes de assegurar à população negra sua efetiva inserção na condição de cidadania plena. A ausência de políticas públicas voltadas à integração social dos libertos revelou a permanência de um projeto nacional de exclusão. Sem acesso à terra, ao trabalho digno, à moradia adequada e, sobretudo, à educação pública de qualidade, a população negra foi lançada a um processo de marginalização estrutural que redefiniu, sob novas formas, mecanismos históricos de exclusão. A escola, que poderia ter se constituído como espaço de democratização de oportunidades, permaneceu restrita e socialmente inacessível para a grande maioria dos negros brasileiros. Portanto, o fim legal da escravidão não significou ruptura com a lógica racial de distribuição

desigual dos direitos sociais, mas a reorganização de antigos privilégios sob novas bases institucionais.

Essa dinâmica histórica nos ajuda a compreender os motivos pelos quais a EJA se constitui como um importante espaço de escolarização para sujeitos negros, uma parcela considerável do público atendido nessa modalidade. Isso nos revela que a EJA é, em grande medida, uma das muitas expressões contemporâneas de uma dívida educacional historicamente acumulada pelo Estado brasileiro perante a população negra.

Ao longo do século XX, apesar da expansão gradual dos sistemas públicos de ensino, a universalização da educação ocorreu, sabidamente, de maneira desigual. A população negra continuou enfrentando obstáculos específicos para ingressar, permanecer e progredir no sistema escolar. Esses obstáculos não se limitavam à pobreza material, mas articulavam-se também a processos mais amplos de discriminação racial, precarização das condições de vida e exclusão simbólica. Crianças negras, frequentemente inseridas precocemente no trabalho informal ou doméstico, encontravam maiores dificuldades de permanência escolar, enquanto o racismo cotidiano presente nas relações sociais e institucionais produzia ambientes hostis à construção de vínculos positivos com a escola.

Dessa forma, o acesso formal à matrícula não se converteu automaticamente em garantia concreta do direito à educação em condições de equidade. Como consequência, muitos desses sujeitos chegam à vida adulta com escolarização incompleta ou com experiências escolares profundamente fragmentadas, compondo o público da EJA e fazendo dessa modalidade um território pedagógico marcado pela intersecção entre desigualdade social, exclusão educacional e racialização histórica da pobreza.

A negação do direito à educação da população negra também se manifesta na qualidade desigual da escolarização oferecida. Historicamente, populações negras foram majoritariamente concentradas em territórios marcados por menor investimento público, infraestrutura precária e limitada oferta de serviços sociais. Isso se reflete diretamente nas condições das escolas frequentadas por esses sujeitos, frequentemente atravessadas por déficit de recursos pedagógicos, alta rotatividade docente, precariedade material e fragilidade de políticas de permanência. Essa distribuição desigual da qualidade educacional evidencia que o problema não reside apenas no acesso formal à escola, mas na forma como o próprio direito à educação é socialmente estratificado.

A escola existe, mas nem sempre existe como espaço efetivo de aprendizagem, emancipação e produção de oportunidades para todos. Tal realidade repercute diretamente na constituição da EJA, uma vez que grande parte de seus educandos retorna à escola carregando

experiências anteriores de racismo e exclusão, o que exige práticas pedagógicas sensíveis às marcas históricas e sociais que atravessam essas trajetórias.

Outro aspecto central da negação histórica do direito social à educação à população negra encontra-se na dimensão curricular e simbólica da educação. Durante muito tempo, a escola brasileira construiu e difundiu narrativas eurocêtricas, brancas e colonizadoras sobre a história, a cultura e o conhecimento, relegando a experiência negra a lugares de subalternidade, invisibilização ou estereotipação. A ausência de referências positivas à intelectualidade negra, à história dos povos africanos e às contribuições afro-brasileiras para a formação nacional produziu impactos profundos sobre a constituição subjetiva de estudantes negros, afetando a construção de sua autoestima, de seu senso de pertencimento e seu reconhecimento identitário. Quando a escola silencia histórias, saberes e memórias de determinados grupos, ela também produz a exclusão e promove a manutenção de práticas racistas:

Os diversos materiais didático-pedagógicos – livros, revistas, jornais, entre outros – utilizados em sala de aula, que, em geral, apresentam apenas pessoas brancas com e como referência positiva, também são ingredientes caros ao processo discriminatório no cotidiano escolar. Quase sem exceção, os negros aparecem nesses materiais apenas para ilustrar o período escravista do Brasil-Colônia ou, então, para ilustrar situações de subserviência ou de desprestígio social. A utilização de recursos pedagógicos com esse caráter remonta a um processo de socialização racista, marcadamente branco-eurocêntrico e etnocêntrico, que historicamente enaltece imagens de indivíduos brancos, do continente europeu e estadunidense como referências positivas em detrimento dos negros e do continente africano (CAVALLEIRO, 2005).

Nesse sentido, negar educação não significa apenas impedir fisicamente o acesso à escola, mas também negar representação, reconhecimento e legitimidade epistemológica dentro dela. No âmbito da EJA, essa reflexão assume centralidade ainda maior, pois se trata de uma modalidade composta por sujeitos cujas experiências de vida, memórias comunitárias, saberes populares e trajetórias de resistência precisam ser reconhecidas como dimensões legítimas do processo educativo.

A relação entre racismo estrutural e exclusão educacional torna-se ainda mais evidente quando se observa a persistência de desigualdades nos indicadores de escolarização. Taxas mais elevadas de evasão escolar, maiores índices de distorção idade-série, menores oportunidades de acesso ao ensino superior e maior concentração em trajetórias escolares interrompidas continuam afetando de maneira desproporcional a população negra. De acordo com informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), publicadas pelo veículo jornalístico Alma Preta (2004), em 2023,

Das nove milhões de pessoas que não completaram o ensino médio, 71,6% eram pretas e pardas. Para fins de comparação, entre os brancos a porcentagem foi de 27,4%. Para o estudo, considerou-se o grupo etário de 14 a 29 anos. As informações são do módulo anual sobre educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua do IBGE. Segundo o módulo, entre as 48,5 milhões de pessoas de 15 a 29 anos consultadas pela pesquisa, 19,8% não estavam ocupadas nem estudando. Desse recorte, o percentual de pretos e pardos nessas condições foi de 22,4%, enquanto o de brancos foi de 15,8%. Em relação ao ensino superior, brancos graduados (6,5%) representaram mais que o dobro do índice de pretos e pardos com graduação completa (2,9%). Para esse dado, foram considerados jovens de 18 a 24 anos (ALMA PRETA, 2024).

Esses dados não podem ser interpretados como resultado de escolhas individuais ou de suposta falta de valorização da educação, discurso frequentemente mobilizado para responsabilizar os próprios sujeitos por desigualdades estruturalmente produzidas. Ao contrário, revelam o funcionamento de mecanismos históricos de exclusão que atravessam gerações e se reproduzem institucionalmente. A desigualdade educacional racial é, portanto, expressão concreta de uma cidadania incompleta e seletivamente distribuída.

É importante reconhecer, entretanto, que a história da população negra em relação à educação não é marcada apenas pela exclusão, mas também por resistência, luta e produção ativa de caminhos educativos próprios. Mesmo diante de intensas barreiras institucionais, comunidades negras historicamente construíram estratégias de transmissão de saberes, preservação de memórias, organização coletiva e valorização da educação como instrumento de emancipação. Associações comunitárias, movimentos culturais, organizações políticas e o próprio movimento negro organizado desempenharam papel fundamental na reivindicação do direito à educação e na denúncia do racismo estrutural presente nas instituições escolares. Para Gomes (2017), a compreensão dos saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo movimento negro tem a capacidade de subverter a teoria educacional, de repensar a escola, de descolonizar os currículos e de dar visibilidade às vivências e práticas desses sujeitos.

As lutas históricas desses movimentos foram, inclusive, decisivas para importantes avanços no campo educacional brasileiro, entre os quais se destaca a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, representando um marco jurídico e político no reconhecimento da centralidade da população negra na formação histórica, cultural e social do país. Mais do que uma alteração curricular, a Lei nº 10.639/2003 se constitui como o resultado concreto da extensa mobilização do movimento negro, que possui um importante papel educador por produzir saberes emancipatórios e por sistematizar conhecimentos acerca da questão racial no Brasil (GOMES, 2017), em defesa de uma educação antirracista, comprometida com o enfrentamento das

desigualdades raciais, com a valorização de epistemologias negras e com a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e socialmente referenciadas.

A população negra nunca ocupou posição passiva diante da exclusão: ao contrário, foi protagonista de importantes lutas pela democratização do conhecimento, pela ampliação dos direitos educacionais e pela transformação da escola em um espaço mais plural, democrático e comprometido com a justiça racial. Nesse processo, a luta por uma educação antirracista emerge como dimensão indispensável para enfrentar a negação histórica do direito social à educação.

Garantir a matrícula e a permanência escolar, embora fundamental, não é suficiente. É necessário transformar currículos, formar educadores capacitados para lidar criticamente com as relações raciais, ampliar repertórios culturais legitimados pela escola, valorizar epistemologias negras e construir práticas pedagógicas comprometidas com justiça social e reconhecimento da diversidade. Uma educação verdadeiramente democrática precisa enfrentar o racismo não como um tema periférico ou episódico, restrito a uma comunidade, mas como uma das estruturas das desigualdades históricas que afetam profundamente as trajetórias escolares de milhões de brasileiros e brasileiras. A superação da exclusão educacional exige compromisso político com mudanças institucionais profundas.

Discutir a negação do direito social à educação à população negra significa reconhecer que a democratização efetiva da educação no Brasil permanece como tarefa histórica inacabada. Enquanto a raça continuar operando como marcador social de oportunidades, limitando acessos, condicionando permanências e produzindo desigualdades na experiência escolar, o direito à educação seguirá sendo formalmente universal, mas materialmente desigual.

Nesse cenário, a EJA ocupa uma posição estratégica e assume um caráter político, pois se constitui como uma modalidade marcada por questões de raça e cor (GOMES, 2011), e se traduz num espaço concreto de retomada do direito historicamente negado a milhares de brasileiros – entre os quais a população negra aparece de forma majoritária e profundamente marcada por trajetórias de exclusão. Pensar a EJA, portanto, implica em compreendê-la também como um campo de reparação histórica, de reconhecimento de saberes e de reconstrução de dignidade educacional. Somente a partir do reconhecimento das injustiças acumuladas historicamente e da construção de práticas educativas comprometidas com igualdade racial será possível avançar na direção de uma escola verdadeiramente inclusiva, democrática e socialmente justa.

2 LEITURA DE MUNDO E ESCRIVIVÊNCIA: A PALAVRA COMO EXPERIÊNCIA E EMANCIPAÇÃO

As discussões acerca da negação histórica do direito social à educação à população negra no Brasil evidenciam que os processos de exclusão educacional ultrapassam a dimensão do acesso formal à escola, alcançando também as formas pelas quais determinados sujeitos são historicamente privados do reconhecimento de suas experiências, existências, saberes, memórias e produções culturais como conhecimentos legítimos. Ao longo da formação social brasileira, a população negra não apenas tem encontrado obstáculos concretos para acessar a escolarização, mas também tem sido submetida a mecanismos sistemáticos de silenciamento e apagamento simbólico que restringem suas possibilidades de participar em espaços socialmente legitimados de produção da palavra, da cultura, do conhecimento e, por consequência, de sua própria existência, uma vez que a linguagem, a leitura e a escrita devem ser compreendidas como práticas que vão muito além de suas dimensões estritamente técnicas: tratam-se, sobretudo, de práticas sociais, políticas e culturais vinculadas às experiências concretas dos sujeitos.

Como nos lembra a perspectiva educacional freireana, a palavra não se constitui apenas como um instrumento de comunicação: é também um espaço de elaboração da existência, de interpretação da realidade, de construção de pertencimento social, de resistência e de emancipação. Ler e escrever significa disputar sentidos sobre o mundo, produzir memórias, afirmar identidades e resistir aos processos históricos de invisibilização. A linguagem e a existência social constituem-se, portanto, como dimensões inseparáveis. *“Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”* (FREIRE, 2021, p. 26). Neste sentido, negar a leitura e a escrita para determinados grupos sociais é negar, também, possibilidades de leitura da realidade, de emancipação e de escrita de sua própria história para esses grupos.

Tal compreensão constitui um importante eixo de aproximação entre o pensamento de Paulo Freire, o conceito de letramento desenvolvido por Magda Soares e o conceito de escrevivência elaborado por Conceição Evaristo, autores que, embora situados em campos distintos, convergem na defesa de uma concepção de linguagem vinculada à experiência social dos sujeitos a partir da leitura de mundo. Essas aproximações tornam-se centrais quando pensamos a EJA como um espaço de emancipação de trajetórias.

2.1 A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA EMANCIPATÓRIA EM PAULO FREIRE

A compreensão da educação como prática emancipatória constitui um dos fundamentos centrais do pensamento pedagógico de Paulo Freire, representando uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino baseados na transmissão mecânica de conteúdos e na passividade dos educandos. Ao compreender a educação como processo político, histórico e social – sobretudo a Educação de Jovens e Adultos e a educação popular –, Freire desloca o ato educativo do campo da mera instrução técnica feita pelo professor para o educando, para o campo da formação humana, da consciência crítica e da emancipação coletiva:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 24).

Nessa perspectiva, educar não significa apenas ensinar habilidades instrumentais de leitura e escrita ou “repassar” conhecimentos historicamente produzidos, mas possibilitar aos sujeitos condições de questionar e de interpretar criticamente a realidade em que vivem, de compreender os mecanismos históricos que produzem as desigualdades que atravessam suas existências e de reconhecer-se como sujeitos capazes de transformar a realidade. A educação deixa, portanto, de assumir uma função “bancária” e passa a constituir-se como prática comprometida com a libertação dos sujeitos historicamente oprimidos.

Tais concepções pedagógicas freireanas adquirem uma relevância ainda maior quando pensamos no contexto educacional da EJA. Os sujeitos da EJA chegam à escola trazendo consigo trajetórias atravessadas pelo trabalho precoce, pela pobreza, pela exclusão escolar, pela precarização das condições de vida e, no caso da população negra – majoritária nessa modalidade – pelas marcas persistentes do racismo estrutural. Pensar a educação como prática da liberdade, nesse contexto, implica em reconhecer que a EJA não pode ser reduzida a uma política compensatória voltada apenas à reposição “bancária” de conteúdos escolares não aprendidos. Trata-se, antes, de construir práticas pedagógicas que reconheçam esses educandos como sujeitos históricos, portadores de experiências, saberes e leituras de mundo produzidas ao longo de suas trajetórias de vida – e não como “*seres da adaptação, do ajustamento*” (FREIRE, 1968, p. 83). Trata-se, antes, de construir práticas pedagógicas que levem em consideração como esses sujeitos pensam e aprendem. Para tanto, como nos lembra Oliveira (1999, p. 60), faz-se necessário compreender os sujeitos da EJA em três condições: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos

culturais. São trabalhadores, mulheres negras, sujeitos periféricos, trabalhadores rurais, mães, pais e jovens que elaboram diariamente suas formas próprias de compreender o mundo a partir de suas vivências, relações sociais, experiências de trabalho e processos de resistência. Portanto, o processo educativo não deve partir da negação desses saberes, mas de sua valorização crítica enquanto ponto de partida para a construção do conhecimento.

A educação “bancária”, caracterizada pela tradicional relação verticalizada entre professor e educando, na qual o conhecimento é tratado como algo pronto a ser “depositado” nos estudantes considerados vazios de saber é, para Freire, uma lógica pedagógica que reproduz os mecanismos de opressão ao silenciar as experiências dos sujeitos e impedir sua participação ativa na construção do conhecimento.

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feita” para ser de experiência narrada ou transmitida. Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes impõe passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos (FREIRE, 1981, p. 83).

No contexto da EJA, a crítica freireana assume centralidade, uma vez que muitos educandos carregam marcas profundas de fracasso escolar, frequentemente produzidas por experiências educativas autoritárias, excludentes e descontextualizadas de suas realidades sociais. A repetição de práticas pedagógicas centradas na memorização mecânica de conteúdos tende a reforçar sentimentos de incapacidade e distanciamento em relação à escola, dificultando processos de permanência e de aprendizagem, além de alimentar os processos excludentes e opressores que atravessam as trajetórias dos sujeitos da EJA:

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção da sua falsa generosidade (...). Por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto a outro, ou um problema a outro. Na verdade, o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, e isto

para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine (FREIRE, 1981, p. 83).

Em oposição a essa perspectiva, Freire propõe uma educação dialógica, fundamentada no reconhecimento dos educandos enquanto sujeitos do processo educativo. O diálogo, na pedagogia freireana, não se constitui como um mero recurso metodológico, mas como um princípio ético, político e epistemológico. Dialogar significa reconhecer o outro como sujeito legítimo de conhecimento, capaz de interpretar a realidade e produzir saberes sobre o mundo. Na EJA, essa concepção nos permite romper com visões estigmatizantes que frequentemente reduzem os educandos às suas lacunas escolares.

Freire compreende que a aprendizagem não ocorre desvinculada da realidade material da existência social. Fome, desemprego, racismo, violência, desigualdade de gênero e precarização do trabalho interferem diretamente na experiência educativa. Ignorar essas condições significa transformar a educação em uma prática abstrata, esvaziada de sentidos e distante da vida concreta dos educandos. A educação como prática emancipatória exige que a escola reconheça as condições concretas que atravessam a vida dos sujeitos da EJA. Na perspectiva freireana, educar implica possibilitar que os sujeitos compreendam historicamente a realidade e reconheçam que as estruturas sociais não são naturais nem imutáveis, isto é: são passíveis de transformação. Para Freire, *“quanto mais o homem refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la”* (FREIRE, 1980, p. 35).

Esse processo de conscientização permite superar interpretações individualizantes das desigualdades sociais. No caso dos sujeitos da EJA, especialmente da população negra, isso significa compreender que trajetórias marcadas por interrupção escolar, pobreza e exclusão não resultam de incapacidade individual, mas de processos históricos de negação de direitos vinculados ao racismo estrutural e às desigualdades de classe. A educação como prática emancipatória possibilita, portanto, a transformação de experiências individuais de sofrimento em compreensão coletiva das estruturas sociais que produzem a opressão, bem como em força motriz para a transformação da realidade.

2.2 LEITURA DE MUNDO E LETRAMENTO: APROXIMAÇÕES ENTRE PAULO FREIRE E MAGDA SOARES

Na perspectiva freireana, a aprendizagem da palavra escrita não ocorre dissociada da interpretação crítica da realidade: *“a leitura do mundo precede a leitura da palavra”* (FREIRE, 2021, p. 11). Essa compreensão ampliada do ato de ler nos leva a refletir que mesmo de estabelecer contato com a palavra escrita, os sujeitos já realizam interpretações do mundo social a partir de suas experiências concretas, das relações de trabalho, das vivências comunitárias, das condições materiais de existência e dos conflitos que atravessam suas trajetórias. A leitura, portanto, não começa na escola nem se limita ao domínio do sistema alfabético: ela nasce no interior da própria vida social. Ler o mundo significa, portanto, perceber relações de poder, compreender desigualdades, identificar formas de opressão e produzir sentidos sobre a realidade vivida. A palavra escrita surge, nessa perspectiva, como uma continuidade de processos anteriores de interpretação da existência.

É neste ponto que podemos tecer aproximações entre o conceito de letramento apresentado por Magda Soares e a leitura de mundo em Paulo Freire. Ao problematizar os limites de uma concepção tradicional de alfabetização, Soares (2009) nos convida a refletir sobre a leitura e a escrita enquanto práticas sociais culturalmente situadas. Para a autora, o *“letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”* (SOARES, 2009, p. 18). O letramento está, portanto, para além do domínio técnico do sistema de escrita; é a participação ativa dos sujeitos em práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita nos diferentes espaços da vida cotidiana.

(...) Um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2009, p. 24).

O letramento refere-se, portanto, às formas pelas quais os sujeitos se inserem socialmente na cultura escrita, apropriando-se dela de maneira particular para interpretar o mundo, comunicar experiências, exercer direitos, produzir memória e participar da vida social. Tal perspectiva amplia o entendimento da educação, sobretudo no campo da EJA, ao reconhecer

que muitos sujeitos, embora excluídos dos processos formais de escolarização, constroem formas próprias de relação com a linguagem e com a cultura escrita em suas experiências sociais.

Freire (1996) compreende que todo processo educativo deve partir da realidade concreta dos educandos, de suas experiências sociais, de seus repertórios culturais e de suas formas próprias de interpretar o mundo. A leitura da palavra só adquire sentido quando articulada à leitura crítica da realidade. Isso significa que alfabetizar não pode restringir-se ao ensino mecânico das letras, sílabas e palavras, desvinculado das condições concretas de vida dos sujeitos. A aprendizagem da leitura e da escrita precisa estar associada à possibilidade de ler criticamente o mundo social, reconhecendo as estruturas históricas que produzem desigualdades e percebendo-se como sujeito capaz de intervir na realidade.

Nessa mesma direção, Soares (2009) evidencia que o domínio técnico do sistema alfabético não garante, por si só, a inserção efetiva dos sujeitos na cultura escrita. Um indivíduo pode ser alfabetizado sem, necessariamente, participar das práticas sociais de leitura e escrita que organizam a vida contemporânea. Por isso, a autora diferencia alfabetização e letramento, compreendendo-os como processos distintos, embora indissociáveis. A alfabetização refere-se à aprendizagem do sistema de escrita; o letramento, por sua vez, diz respeito aos usos sociais da leitura e da escrita e às formas pelas quais os sujeitos atribuem sentido a essas práticas em suas experiências cotidianas. Essa formulação se aproxima da perspectiva freireana ao reconhecer que a linguagem se constitui no interior das relações sociais e que aprender a ler as palavras implica também em aprender a ler criticamente o mundo. Para Soares (2009, p. 43), *“letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender-se, lendo ou escrevendo (delinear o mapa de quem você é), e é descobrir alternativas e possibilidades, descobrir o que você pode ser”*.

No contexto da EJA, essas reflexões assumem um lugar político, visto que os sujeitos que retornam à escola o fazem carregando consigo trajetórias educacionais marcadas pela exclusão. Nesse cenário, a leitura deixa de ser concebida apenas como um exercício escolar, constituindo-se como uma prática de interpretação crítica da realidade social e possibilidade de emancipação. Ler significa perceber silenciamentos, identificar desigualdades, compreender discursos e disputar sentidos sobre o mundo.

A escrita, por sua vez, ultrapassa sua dimensão técnica para tornar-se ferramenta de inscrição histórica dos sujeitos, de afirmação de identidades e de produção de memórias. Escrever é também possibilidade de produção de existência social, de afirmação da própria voz e de ruptura de processos históricos de invisibilização.

2.3 A ESCRIVIVÊNCIA COMO UM ATO DE ESCRITA DAS MULHERES NEGRAS EM CONCEIÇÃO EVARISTO

A compreensão da escrita como ferramenta de inscrição histórica dos sujeitos, de afirmação de identidades e de produção de memórias é ampliada por Conceição Evaristo através do conceito de escrevivência, elaborado pela autora ao longo de sua trajetória como escritora para nomear uma prática de escrita marcada pelas vivências, pelas dores, pelas resistências e pelas memórias coletivas das mulheres negras. Em um depoimento de Conceição Evaristo realizado em 25 de julho de 2020, em um encontro virtual² com a participação de Angela Dannemann, Constância Lima Duarte, Eduardo de Assis Duarte, Fernanda Felisberto, Goya Lopes e Isabella Rosado Nunes³, a autora destaca o caráter político e emancipatório da escrevivência, compreendendo-a como uma prática de escrita que confronta os processos históricos de silenciamento impostos principalmente às mulheres negras ao longo da história. Nesse sentido, Evaristo afirma que:

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos” (EVARISTO, 2020, p. 30).

As reflexões apresentadas por Evaristo evidenciam que a escrita, para além de um exercício estético, constitui-se também como um espaço de disputa simbólica e de afirmação

² O encontro virtual foi transformado, posteriormente, no texto *A escrevivência e seus subtextos*, de Conceição Evaristo, publicado no livro *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*, organizado por Constância Lima Duarte e Isabella Rosado Nunes, publicado em 2020 pela Mina Comunicação e Arte, como parte do projeto Itaú Social.

³ Angela Dannemann é superintendente da Fundação Itaú Social, possui trajetória de liderança em investimento social privado, com foco no fortalecimento de organizações da sociedade civil e na melhoria da educação básica pública. Constância Lima Duarte é professora e doutora em Literatura Brasileira (UFMG/UFRN), considerada uma referência nos estudos de autoria feminina e literatura afro-brasileira, tendo grande destaque na recuperação da obra da escritora oitocentista Nísia Floresta. Eduardo de Assis Duarte é professor da UFMG e um dos maiores especialistas em literatura afro-brasileira. É conhecido por suas pesquisas sobre Machado de Assis e Maria Firmina dos Reis. Fernanda Felisberto é professora de Literatura Brasileira da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e pesquisadora dedicada à literatura de autoria negra e feminina, integrando também conselhos editoriais para a publicação de manuscritos de Carolina Maria de Jesus. Goya Lopes é artista plástica e designer baiana, figura fundamental na moda e estamparia com temática afro-brasileira. Seu trabalho conecta a arte têxtil, a moda e a ancestralidade negra. Isabella Rosado Nunes é jornalista e gestora cultural, é fundadora da MINA Comunicação e Arte. Possui experiência em projetos que unem arte, comunicação e diversidade, tendo organizado diversos livros, incluindo os premiados projetos da "MINA".

da existência. Nesse sentido, a autora defende que a produção da palavra emerge das experiências concretas dos sujeitos – sobretudo daqueles historicamente marginalizados – e de suas leituras de mundo. Portanto, a escrevivência não se restringe a um exercício de autorreflexão individual, apresentando-se como uma forma de escrita marcada pela experiência social e histórica dos sujeitos. A escrevivência rompe, assim, com as separações tradicionalmente estabelecidas entre literatura e vida.

Ao refletir sobre essa relação e estabelecer aproximações e distanciamentos em relação a outras formas de criação artística, Evaristo observa que:

A Escrevivência poderia se aproximar da afirmativa de Clarice de que a aprendizagem da escrita está no mundo; entretanto guardando distâncias, muitas talvez. “Escrever é dominar o mundo”, assevera Clarice. A mexicana Frida Kahlo diz que é como se ela pintasse a si própria, a realidade. Também com a Frida, uma aproximação cautelosa poderia ser tentada para emparelhar escrevivência com “o pintar a si próprio, a realidade”. Entretanto, creio que a similitude entre Escrevivência e a autorreflexão de uma e de outra tende mais a se distanciar do que a se cruzar. E o distanciamento vai se delineando na medida em que se lê o lugar subjetivo em que essas autorreflexões nascem, a linguagem que é usada para a explicitação do pensamento e com quais outros caminhos as reflexões produzidas por elas se imbricam (EVARISTO, 2020, p. 34).

A partir dessa reflexão, torna-se possível compreender que a escrevivência não corresponde, portanto, apenas ao ato de registrar acontecimentos biográficos ou produzir narrativas inspiradas em trajetórias individuais: trata-se, antes, de uma escrita que nasce da experiência concreta de existir em determinados lugares sociais, especialmente naqueles marcados por desigualdades, processos de exclusão, pobreza, violências simbólicas e materiais, e por múltiplas formas de silenciamento e apagamento. Essa compreensão é sintetizada pela própria autora ao afirmar que a *“escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera”* (2020, p. 35). Escrever, a partir da ideia de escrevivência, se traduz num gesto de elaboração das próprias experiências e vivências de mundo e, simultaneamente, num ato político de afirmação da existência.

Compreendida dessa maneira, a escrevivência de Conceição Evaristo aproxima-se tanto da ideia de leitura de mundo apresentada por Paulo Freire quanto da perspectiva de letramento defendida por Magda Soares, uma vez que compreende a escrita como uma prática atravessada pela experiência. A força conceitual da escrevivência reside, principalmente, no deslocamento que essa prática de escrita opera em relação às concepções tradicionais de autoria, de subjetividade e de produção literária, uma vez que, no lugar de compreender a escrita como

um exercício abstrato e desvinculado das materialidades da vida social, a escrevivência afirma o enraizamento histórico e social da palavra escrita, que é precedida pela leitura de mundo que, por sua vez, precede também a leitura da palavra.

A escrita, na escrevivência, nasce da experiência, da memória, do corpo, das marcas produzidas pelas relações sociais e da leitura de mundo empreendida de maneira subjetiva por cada sujeito. Segundo Evaristo, a escrevivência é uma escrita que carrega vozes ancestrais, lembranças familiares, silenciamentos herdados, dores compartilhadas e estratégias coletivas de sobrevivência e existência. Assim, aquela narrativa que aparentemente poderia ser lida como narrativa individual revela-se como expressão de uma experiência social mais ampla e profunda, na qual o “eu” que escreve está atravessado pelo “nós” histórico de uma coletividade. Evaristo explicita essa dimensão coletiva da escrevivência ao afirmar que:

Nossa escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana. Uma condição particularizada que me conduz a uma experiência de nacionalidade diferenciada (EVARISTO, 2020, p. 30-31).

Evaristo evidencia que a escrevivência se constitui a partir da articulação entre memória, ancestralidade e experiência histórica, fazendo da escrita não apenas um espaço de expressão individual, mas também de afirmação coletiva e de construção de pertencimento. Esse aspecto coletivo constitui-se como um elemento central para a compreensão da escrevivência. Embora a narrativa se realize por meio de uma voz singular, seu conteúdo é comunitário. As histórias contadas carregam ecos de muitas vidas, de muitas histórias, e de múltiplas experiências sociais que se entrelaçam na tessitura do texto escrito. A fome narrada não é apenas a fome individual; a humilhação social descrita não é uma experiência isolada; a resistência não pertence, exclusivamente, a uma trajetória singular: na escrevivência, cada vivência particular se coloca como uma janela para que se possa compreender uma série de experiências históricas compartilhadas por grupos socialmente subalternizados. Dessa maneira, a escrevivência transforma a experiência individual em memória coletiva narrada. Para Evaristo, *“a literatura pode ser um lugar de expurgação pessoal e coletiva. Estamos aqui e escrevemos apesar de”* (EVARISTO 2020 apud SILVA, 2020, p. 120).

É justamente essa articulação entre o individual e o coletivo que atribui à escrevivência uma importante dimensão epistemológica, uma vez que ela se constitui como uma forma de produção de conhecimento sobre realidades sociais que atravessam múltiplas existências.

Evaristo explicita esse movimento de ampliação da experiência individual em direção à coletividade ao afirmar que:

A Escrevivência pode ser como se o sujeito da escrita estivesse escrevendo a si próprio, sendo ele a realidade ficcional, a própria inventiva de sua escrita, e muitas vezes o é. Mas, ao escrever a si próprio, seu gesto se amplia e, sem sair de si, colhe vidas, histórias do entorno. E por isso é uma escrita que não se esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade. Não se restringe, pois, a uma escrita de si, a uma pintura de si (EVARISTO, 2020, p. 35).

Ao dar visibilidade à vida cotidiana e às experiências de marginalização vividas de maneira compartilhada pela população negra, em especial pelas mulheres negras, a escrevivência traz consigo a possibilidade de afirmação de outras epistemologias, de outras formas de ler e de narrar o mundo, bem como de outros modos de compreender e produzir a existência social. Dessa maneira, a experiência narrada por meio da escrevivência pode ser convertida em matéria de reflexão sobre estruturas sociais e históricas mais amplas, que ultrapassam a experiência individual e revelam processos históricos compartilhados: a fome vivida relaciona-se à desigualdade estrutural; o racismo cotidiano remete à formação histórica da exclusão; o trabalho precoce evidencia mecanismos de reprodução social da pobreza; a invisibilização remete às disputas por representação e reconhecimento. Assim, o ato de escrever vivências converte-se em uma prática de leitura crítica do mundo e das relações sociais que o constituem e, por consequência, em uma possibilidade de emancipação.

Sob essa perspectiva, essa possibilidade de emancipação presente na escrevivência não se restringe à produção de conhecimentos e elaborações sobre a realidade social: ao tornar visíveis experiências historicamente compartilhadas e sistematicamente invisibilizadas, essa prática de escrita assume também uma importante dimensão política, uma vez que, a partir da escrevivência, o ato de escrever pode ser compreendido como um gesto de resistência frente ao apagamento produzido por narrativas sociais que reduzem experiência negra a experiências individualizadas e a presença negra a lugares de subalternidade, exotização e invisibilidade. A escrevivência se apresenta, portanto, como uma possibilidade de romper com esse silenciamento através da produção de narrativas que dão centralidade à experiência negra, sobretudo a feminina.

Dessa maneira, a dimensão política da escrevivência se manifesta no ato de disputar narrativas sobre quem pode falar, sobre quais experiências “merecem” ser contadas e ouvidas e quais vidas “merecem” ser reconhecidas como dignas de memória. Escrever, no contexto da escrevivência, é se colocar contra dinâmicas históricas, sociais e culturais de silenciamento,

afirmando que vidas negras, pobres, femininas e periféricas possuem importância histórica, intelectual e humana suficientes para ocupar o centro das narrativas. Trata-se de romper com estruturas simbólicas que historicamente relegaram determinadas existências ao lugar da ausência discursiva, ao quarto de despejo da sociedade. A escrevivência é, portanto, uma escrita que vem para confrontar relações de poder por meio da palavra a fim de romper com silenciamentos.

As discussões desenvolvidas até aqui evidenciam que as potencialidades epistemológicas e políticas da escrevivência nos oferecem contribuições para pensarmos práticas de ensino e aprendizagem no contexto da EJA. A escrevivência possibilita que a experiência vivida seja reconhecida como uma das muitas fontes legítimas de conhecimento, abrindo caminhos para práticas educativas que sejam capazes de valorizar memórias, narrativas pessoais e saberes construídos fora dos espaços formais de escolarização, algo tão comum aos sujeitos da EJA. Pensar pedagogicamente a escrevivência significa possibilitar que os educandos da EJA não cheguem à escola apenas como aprendizes de conteúdos formais, mas como sujeitos capazes de narrar suas próprias trajetórias, de nomear suas experiências, de escrever suas memórias e de compartilhar suas vivências, num movimento que vai muito além da produção de textos, pois se coloca como uma possibilidade de elaborar criticamente a própria história e de reorganizar sentidos sobre a própria existência como uma forma de resistência.

Pensar a escrevivência sob essa perspectiva também nos permite refletir sobre o papel de obras literárias que se constituem a partir da transformação da experiência vivida em escrita. Ao narrar suas próprias trajetórias, registrar suas memórias e atribuir sentido às experiências produzidas em contextos marcados pela exclusão social, determinadas autoras materializam, por meio da literatura, muitos dos princípios que fundamentam a escrevivência. É nesse sentido que a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, se apresenta como um importante objeto de reflexão para este trabalho. Ao transformar em narrativa suas experiências com a fome, com a pobreza, com a exclusão e suas múltiplas formas de resistência vividas no cotidiano da favela, Carolina produz uma obra que não apenas denuncia desigualdades sociais, mas afirma a potência da palavra como forma de existência, memória e autoria.

A partir da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, iremos nos dedicar a pensar caminhos pedagógicos que favoreçam, no contexto da EJA, a valorização das experiências dos educandos e a construção de espaços em que outras histórias, memórias e vozes possam ser narradas por outras Carolinas.

3 POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DE QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Antes de nos debruçarmos sobre as possibilidades pedagógicas da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* no contexto da EJA, faz-se necessário conhecermos a Carolina Maria de Jesus para que possamos compreender a singularidade de sua produção literária e o lugar que sua obra ocupa na literatura brasileira.

Carolina Maria de Jesus nasceu em 1917, na cidade de Sacramento, interior de Minas Gerais, vivendo sua infância em um contexto marcado por limitações materiais e por oportunidades restritas de escolarização. Frequentou a escola apenas até o segundo ano antigo primário, período em que aprendeu a ler e a escrever – habilidades que permaneceriam centrais ao longo de toda a sua vida. Ainda jovem, conciliou o trabalho rural ao lado da mãe, em fazendas situadas nos municípios do interior dos estados de Minas Gerais e São Paulo, com atividades domésticas. Tais experiências a inseriram precocemente nas dinâmicas de trabalho destinadas às mulheres negras e pobres no Brasil das primeiras décadas do século XX, e lhe garantiram acesso aos livros dos patrões (SILVA, 2008, p. 60).

Em 1937, Carolina se mudou para São Paulo em busca de melhores condições de vida. Na capital paulista, trabalhou como empregada doméstica e residiu inicialmente em cortiços na região central da cidade. Posteriormente, em decorrência das transformações urbanas que marcaram São Paulo nas décadas de 1940 e 1950, estabeleceu-se na favela do Canindé, às margens do Rio Tietê, espaço que se tornaria o cenário de sua escrita. Foi nesse contexto que passou a exercer a atividade de catadora de papel, trabalho que garantiria a subsistência de sua família e que, simultaneamente, lhe proporcionaria contato com materiais que alimentariam sua prática de escrita.

A relação entre a coleta de papéis e a produção literária assume papel simbólico na trajetória de Carolina. Dos mesmos espaços onde retirava materiais para venda, Carolina recolhia cadernos, folhas e objetos que utilizava para registrar suas reflexões e experiências (GONÇALVES, 2014, p. 24). A escrita passa, então, a ocupar um lugar central em sua vida, configurando-se não apenas como forma de expressão individual, mas como possibilidade de atribuir sentido às condições concretas de existência que a cercavam. Em 1955, inicia a escrita dos diários que posteriormente dariam origem a *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Neles, Carolina registrava o cotidiano da favela, a luta permanente contra a fome, as dificuldades para sustentar os filhos, as tensões das relações sociais e sua permanente aspiração

de tornar-se escritora. A escrita de Carolina acompanha o ritmo dos dias e converte experiências frequentemente invisibilizadas em reflexão crítica sobre a realidade social brasileira.

Segundo Gonçalves (2014), a publicação da obra de Carolina está diretamente relacionada ao seu encontro com o jornalista Audálio Dantas, em 1958, durante uma reportagem sobre o crescimento das favelas paulistanas. Ao tomar conhecimento dos cadernos produzidos por Carolina, Dantas reconheceu o potencial de seus escritos e de sua autoria, passando a divulgá-los publicamente. Em 1960, organizou parte desses registros para publicação sob o título *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. O livro alcançou repercussão imediata, vendendo milhares de exemplares nas primeiras semanas e tornando-se um dos maiores fenômenos editoriais da história da literatura brasileira naquele período.

O sucesso da obra ultrapassou as fronteiras nacionais. Traduzido para diversas línguas e publicado em diversos de países, *Quarto de despejo: diário de uma favelada* projetou Carolina Maria de Jesus internacionalmente e a transformou em uma das autoras brasileiras mais conhecidas do início da década de 1960. Sua escrita rompeu com padrões historicamente estabelecidos sobre quem poderia ocupar os espaços de produção intelectual e literária, conferindo visibilidade a uma mulher negra, pobre e moradora de favela, que narrava a realidade a partir de sua própria experiência.

Entretanto, a projeção alcançada por Carolina não se traduziu em uma estabilidade duradoura. As transformações políticas ocorridas após o golpe civil-militar de 1964 e as dificuldades enfrentadas no mercado editorial contribuíram para o progressivo enfraquecimento de sua visibilidade pública (GONÇALVES, 2014, p. 24). Contudo, Carolina adquire uma casa de alvenaria e deixa a favela. Posteriormente, se muda para um sítio na região de Parelheiros, onde viveu os últimos anos de sua vida. Ainda assim, continuou escrevendo e publicando: depois de *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, Carolina lançou *Casa de alvenaria*, obra em que relata as contradições vividas após sua ascensão social, e *Diário de Bitita*, dedicado às memórias de sua infância em Minas Gerais. Além desses livros, Carolina também é autora de poemas, contos, romances, peças teatrais, provérbios e composições musicais, demonstrando sua intensa atividade intelectual e autoral, frequentemente invisibilizada pela crítica literária de seu tempo.

Mais do que um registro autobiográfico das condições de vida na favela do Canindé, a obra de Carolina Maria de Jesus se constitui como um testemunho potente sobre pobreza, racismo, desigualdade social, fome e exclusão, elaborado a partir da perspectiva de uma mulher negra que transforma a escrita em instrumento de autoria e de interpretação de sua própria realidade, bem como de afirmação de sua existência. Ao narrar o cotidiano da favela por meio

de sua escrita, Carolina rompeu com tradições históricas que reservaram às populações pobres e negras a condição de objeto de discurso, assumindo o lugar de sujeito que escreve, que interpreta e que produz conhecimento sobre o mundo em que vive.

A força da autoria de Carolina reside justamente nessa capacidade de articulação da experiência vivida e da produção escrita, aproximando sua obra de discussões desenvolvidas por autoras e autores que compreendem a linguagem como prática social e como espaço de elaboração da experiência humana. Essa aproximação é possível porque a autoria de Carolina não surge dissociada da vida concreta, mas nasce das tensões, contradições e desafios que atravessam sua existência cotidiana. Nesse sentido, sua produção literária estabelece importantes diálogos com a noção freireana de leitura de mundo, com as reflexões de Magda Soares sobre letramento e com a perspectiva da escrevivência formulada por Conceição Evaristo, ao evidenciar que a palavra escrita pode constituir-se como instrumento de leitura crítica da realidade, de produção de sentidos e de construção de identidade.

Para os sujeitos da EJA, cujas trajetórias são frequentemente marcadas pela negação do direito à educação e pela desvalorização de seus saberes, o contato com uma obra como *Quarto de despejo: diário de uma favelada* pode contribuir para a construção de processos educativos mais significativos, capazes de estabelecer relações entre o conhecimento escolar e as experiências concretas dos educandos. A identificação com temas presentes na narrativa, como trabalho, desigualdade, racismo, maternidade, sobrevivência e luta cotidiana, cria condições para que a leitura literária se transforme em espaço de diálogo, reflexão e produção de conhecimento sobre a realidade social.

Partindo dessas considerações, este capítulo busca refletir sobre as potencialidades pedagógicas da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* no contexto da EJA. Para tanto, serão discutidas possibilidades de construção de práticas educativas comprometidas com a valorização das trajetórias dos educandos, com a promoção de uma educação antirracista e com o fortalecimento de processos de autoria e produção escrita que permitam aos sujeitos da EJA elaborar, registrar e ressignificar suas próprias experiências de vida.

3.1 LITERATURA, EXPERIÊNCIA SOCIAL E CONSCIÊNCIA CRÍTICA

A incorporação da literatura no contexto da EJA ultrapassa a dimensão estritamente estética ou instrumental frequentemente atribuída à leitura escolar. Ao discutir a função social da literatura, Silva (1976, apud ABREU; ANDRADE, 2011, p. 2) destaca que ela não se limita ao aspecto ficcional, constituindo-se também como uma forma de compreender a realidade e

refletir sobre questões relacionadas às relações humanas, à vida social, ao trabalho e às experiências cotidianas. Nessa perspectiva, a literatura possibilita ao leitor interpretar criticamente a sociedade e perceber as transformações históricas que a atravessam. Como sintetiza o autor, estudar literatura é "*compreender a própria sociedade e as mudanças de perspectivas ao longo do tempo*" (SILVA, 1976, apud ABREU; ANDRADE, 2011, p. 2). Dessa maneira, quando articulada às experiências concretas dos educandos, a literatura pode constituir-se como importante mediadora de processos de reconhecimento, reflexão crítica e produção de sentidos sobre a própria realidade.

Nesse sentido, *Quarto de despejo: diário de uma favelada* apresenta amplas possibilidades para o trabalho pedagógico na EJA, não apenas em razão dos temas abordados por Carolina Maria de Jesus por meio de sua escrita autoral, mas sobretudo pela posição social a partir da qual a autora produz sua narrativa. Trata-se de uma obra construída desde as margens da sociedade brasileira, elaborada por uma mulher negra, pobre, catadora de papel e moradora de favela, cuja escrita rompe com tradições históricas que reservaram a produção literária e intelectual aos grupos socialmente privilegiados.

Durante muito tempo, as experiências das populações pobres, negras e trabalhadoras foram consideradas insuficientes para a produção de saberes legítimos, permanecendo ausentes dos espaços socialmente reconhecidos de elaboração cultural e intelectual. A relevância pedagógica da obra de Carolina encontra-se, sobretudo, na ruptura que sua autoria promove com essas concepções hierarquizantes acerca do conhecimento, visto que sua escrita evidencia que a reflexão sobre a realidade não se restringe aos círculos acadêmicos ou às elites letradas. Carolina produz uma interpretação sofisticada da sociedade brasileira a partir da observação cotidiana da fome, da desigualdade, da violência e das formas de sobrevivência presentes na favela do Canindé, demonstrando que a experiência vivida também produz conhecimento e que os sujeitos historicamente marginalizados são capazes de elaborar leituras críticas sobre o mundo que os cerca.

Essa compreensão dialoga diretamente com a realidade dos educandos da EJA. Assim como Carolina Maria de Jesus, muitos dos sujeitos que frequentam essa modalidade tiveram suas trajetórias marcadas pelo trabalho precoce, pela exclusão escolar, pela pobreza e por diferentes formas de discriminação social. São homens e mulheres que frequentemente chegam à escola carregando a sensação de que seus conhecimentos possuem pouco valor diante dos saberes legitimados pela instituição escolar. A leitura de *Quarto de despejo: diário de uma favelada* possibilita questionar essa percepção ao apresentar uma autora cuja produção intelectual nasce precisamente das experiências historicamente desqualificadas pelos discursos

dominantes. Ao reconhecer Carolina como autora e intérprete de sua própria realidade, abre-se também a possibilidade de reconhecer os educandos da EJA como sujeitos produtores de conhecimento.

As aproximações possíveis entre a experiência narrada na obra de Carolina e as trajetórias dos estudantes da EJA favorecem processos de identificação que dificilmente ocorrem quando o currículo escolar se restringe a referências distantes de suas vivências. Não se trata de estabelecer equivalências simplificadoras entre diferentes experiências sociais, mas de reconhecer que determinadas condições de vida – como a pobreza, a exclusão educacional, a inserção precoce no trabalho e a discriminação racial – se constituem como elementos presentes tanto na narrativa de Carolina quanto nas trajetórias de muitos sujeitos da EJA. A presença de uma autora negra no espaço escolar rompe com a histórica invisibilização das produções intelectuais afro-brasileiras e amplia as possibilidades de identificação, pertencimento e reconhecimento dos educandos.

A potência pedagógica de *Quarto de despejo: diário de uma favelada* reside também na maneira pela qual Carolina transforma suas experiências individuais em reflexão coletiva. Embora o diário registre acontecimentos cotidianos de sua vida, sua narrativa ultrapassa a dimensão autobiográfica e revela aspectos profundamente estruturais da sociedade brasileira. Ao registrar as dificuldades impostas pela fome, pela pobreza e pela exclusão social, a autora produz uma interpretação da realidade que vai além de sua experiência particular e evidencia processos históricos, econômicos e políticos que condicionam de maneira desigual as possibilidades de existência dos diferentes grupos sociais. A fome descrita por Carolina não aparece como um problema exclusivamente individual; ela revela uma organização social incapaz de garantir condições mínimas de sobrevivência para parcela significativa da população. O diário evidencia que a privação alimentar não decorre da ausência de esforço pessoal, mas da forma desigual como a riqueza é produzida e distribuída na sociedade.

Essa dimensão aproxima a leitura da obra da perspectiva freireana segundo a qual a educação deve possibilitar aos sujeitos a compreensão crítica da realidade em que vivem. Quando Paulo Freire afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, chama atenção para o fato de que os indivíduos produzem interpretações sobre sua realidade antes mesmo de dominarem a linguagem escrita. Ler não significa apenas decodificar palavras, mas atribuir sentidos ao mundo, interpretar experiências e compreender relações sociais. Nesse horizonte, a leitura de *Quarto de despejo: diário de uma favelada* favorece a ampliação dessas interpretações, permitindo que os educandos estabeleçam relações entre a narrativa de Carolina e as estruturas sociais que atravessam suas próprias trajetórias.

A obra oferece, portanto, condições para a problematização da persistência das desigualdades raciais na sociedade brasileira. Embora Carolina nem sempre nomeie explicitamente o racismo em suas anotações, sua condição de mulher negra atravessa toda a narrativa e influencia diretamente sua experiência social. A precariedade das condições de vida descritas no diário não pode ser dissociada dos processos históricos de marginalização da população negra no Brasil. A leitura da obra possibilita, portanto, discutir como raça e classe se articulam na produção das desigualdades sociais.

Outro aspecto importante que a obra de Carolina Maria de Jesus pode trazer para a EJA, refere-se à possibilidade de discutir criticamente a produção dos espaços urbanos. Ao longo da obra, Carolina descreve a favela como um espaço marcado pela ausência de políticas públicas, pela precariedade da infraestrutura e pela negligência do poder público. Suas observações permitem compreender que a cidade não é ocupada de maneira homogênea e que determinados grupos sociais são historicamente empurrados para territórios atravessados pela exclusão. Do mesmo modo, a narrativa possibilita reflexões sobre trabalho e exploração, evidenciando a vulnerabilidade que caracteriza grande parte das ocupações desempenhadas pelas populações pobres. Muitos educandos da EJA possuem experiências semelhantes, construídas em contextos de informalidade, baixos salários e ausência de garantias trabalhistas. A leitura da obra cria, portanto, condições para que essas experiências sejam problematizadas coletivamente, deslocando-as da esfera privada para o campo das questões sociais e políticas.

Sob essas perspectivas, as potencialidades pedagógicas de *Quarto de despejo: diário de uma favelada* não residem apenas nos conteúdos que a obra apresenta, mas na capacidade de provocar perguntas e problematizações sobre a realidade. A leitura da obra pode estimular os educandos a questionarem as origens das desigualdades sociais, as razões da persistência da pobreza, os mecanismos que produzem a exclusão educacional e as formas pelas quais o racismo continua operando na sociedade brasileira. Esse movimento se aproxima da concepção freireana de educação problematizadora, na qual o conhecimento não é apresentado como verdade pronta e acabada, mas construído por meio da reflexão crítica sobre o mundo vivido.

Além disso, a obra de Carolina contribui para que os sujeitos da EJA possam questionar concepções meritocráticas frequentemente presentes nos discursos sobre escolarização e mobilidade social. A trajetória de Carolina evidencia que as dificuldades enfrentadas por sujeitos socialmente marginalizados não podem ser explicadas pela ausência de esforço individual, visto que este não é, de forma alguma, ausente. Ao contrário, a trajetória de Carolina, traduzida em sua narrativa, revela como a pobreza, o racismo e a exclusão produzem obstáculos concretos que limitam oportunidades e condicionam trajetórias de vida, por mais

que se haja esforço para superar tais obstáculos. Essa discussão é indispensável quando pensamos no contexto da EJA, uma vez que muitos dos sujeitos da EJA carregam experiências escolares frequentemente interpretadas de maneira individualizada e descontextualizada, descoladas da realidade.

A inserção de *Quarto de despejo: diário de uma favelada* nas práticas pedagógicas da EJA cria, portanto, uma série de possibilidades de construção de um currículo mais aproximado das experiências dos educandos e mais comprometido com o reconhecimento de saberes historicamente silenciados. A obra permite que a escola se constitua como espaço em que diferentes formas de conhecimento possam dialogar de maneira efetiva, em que se reconheça que as experiências produzidas no trabalho, na comunidade, na família e nas trajetórias de resistência também possuem valor formativo. Mais do que um objeto de leitura, a autoria de Carolina Maria de Jesus pode funcionar como instrumento de inspiração e valorização das histórias de vida dos educandos, bem como de fortalecimento de sua condição de sujeitos produtores de saberes sobre si mesmos e sobre o mundo.

3.2 PRODUÇÃO DE NARRATIVAS E AUTORIA NA EJA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DE *QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA*

A leitura de *Quarto de despejo: diário de uma favelada* possibilita o reconhecimento das experiências dos educandos e a problematização crítica da realidade social. Contudo, suas potencialidades pedagógicas não se encerram no ato de ler. A própria trajetória de Carolina Maria de Jesus e o caráter autoral e autobiográfico de sua escrita apontam para uma outra dimensão de potencial transformador no contexto da EJA: a produção da palavra como exercício de autoria, memória e elaboração da experiência.

Ao longo de suas trajetórias escolares, muitos educandos da EJA foram sistematicamente colocados na condição de receptores de discursos produzidos por outros. Poucas vezes lhes foi reconhecida a possibilidade de ocupar o lugar de narradores de suas próprias histórias ou de produtores legítimos de conhecimento. Essa condição não resulta apenas das desigualdades educacionais, mas também de processos históricos mais amplos de silenciamento que atingem, de forma particular, as populações pobres, negras e trabalhadoras que constituem parcela significativa do público da modalidade. Nesse contexto, uma proposta pedagógica inspirada em *Quarto de despejo: diário de uma favelada* pode contribuir para deslocar os educandos da posição de objetos da narrativa para a condição de sujeitos da palavra.

Tal perspectiva encontra respaldo nas aproximações estabelecidas ao longo deste trabalho entre a leitura de mundo freireana, o conceito de letramento desenvolvido por Magda Soares e a noção de escrevivência formulada por Conceição Evaristo. Em Paulo Freire, a palavra não constitui mero instrumento de comunicação, mas forma de intervenção no mundo. Ler e escrever implicam compreender criticamente a realidade e participar ativamente de sua transformação. Em Magda Soares, o letramento ultrapassa o domínio técnico da escrita para referir-se à inserção dos sujeitos em práticas sociais significativas de leitura e produção textual. Já em Conceição Evaristo, a escrita emerge como possibilidade de registrar experiências historicamente invisibilizadas e afirmar a presença daqueles cujas vozes foram frequentemente excluídas dos espaços de produção do conhecimento. Embora elaborados em contextos distintos, esses referenciais convergem ao reconhecer que a escrita adquire sentido quando vinculada à experiência concreta dos sujeitos e às suas formas de interpretar o mundo.

É nesse horizonte que se insere a proposta pedagógica a seguir, intitulada *“Escrevivências da EJA: narrativas de vida, memória e leitura crítica da realidade”*. A proposta parte do pressuposto de que as experiências acumuladas pelos educandos ao longo de suas trajetórias constituem um importante patrimônio de saberes que pode e deve ser incorporado ao processo educativo. Em vez de tomar as experiências como elemento secundário diante dos conteúdos escolares, busca-se reconhecê-las como ponto de partida para a construção do conhecimento.

O trabalho proposto tem início com a leitura compartilhada de trechos selecionados de *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, privilegiando passagens que abordam temas recorrentes na vida dos sujeitos da EJA, como trabalho, pobreza, racismo, migração, moradia, relações familiares, maternidade, exclusão escolar e estratégias de sobrevivência. A leitura não é concebida como atividade voltada exclusivamente à compreensão textual, mas como oportunidade de problematização da realidade. A partir dos registros autorais de Carolina, os educandos são convidados a refletir sobre as relações entre as experiências narradas pela autora e os processos sociais que atravessam suas próprias vidas. O objetivo consiste em favorecer a percepção de que as trajetórias individuais estão inseridas em contextos históricos mais amplos e que determinadas formas de exclusão não resultam de fracassos pessoais, mas de desigualdades socialmente produzidas.

Em seguida, são realizadas rodas de conversa orientadas por questões geradoras inspiradas na metodologia freireana. Temas como trabalho infantil, interrupção dos estudos, discriminação racial, o protagonismo das mulheres no sustento familiar, transformações dos territórios onde vivem e experiências de retorno à escola podem servir como disparadores do

diálogo coletivo. Nessa etapa, o foco não se encontra na exposição de vivências pessoais de forma espontaneísta, mas na construção de um espaço de escuta e reflexão em que as experiências individuais possam ser compreendidas em sua dimensão social e histórica. O diálogo assume, portanto, uma função formativa, possibilitando que os educandos reconheçam o valor de suas próprias trajetórias e identifiquem elementos comuns que atravessam diferentes histórias de vida.

A etapa seguinte consiste na produção de narrativas autobiográficas inspiradas tanto na leitura de *Quarto de despejo: diário de uma favelada* quanto nas discussões realizadas coletivamente. Os educandos são convidados a escrever sobre experiências significativas de suas trajetórias, selecionando acontecimentos, memórias ou situações que considerem relevantes para compreender quem são e como construíram suas histórias. Diferentemente das tradicionais propostas de redação escolar, o objetivo não é avaliar prioritariamente aspectos normativos da escrita, mas possibilitar a elaboração da experiência por meio da palavra. Relatos autobiográficos, diários, cartas, memórias, crônicas ou registros de experiências comunitárias constituem formas legítimas de expressão, desde que permitam aos educandos narrar suas vivências e produzir reflexões sobre elas.

Nessa perspectiva, a escrita assume uma dupla função pedagógica: por um lado, favorece o desenvolvimento das práticas de letramento ao inserir os sujeitos em situações concretas de produção textual dotadas de sentido social; por outro, possibilita a construção de processos de reconhecimento e valorização das trajetórias frequentemente invisibilizadas pela escola. Escrever sobre si deixa de ser apenas um exercício linguístico e passa a constituir-se como prática de autoria e de produção de conhecimento sobre a própria realidade.

A socialização das narrativas produzidas ocupa lugar importante nessa proposta. Ao compartilhar seus textos, os educandos poderão não apenas exercitar práticas de leitura e escrita, mas participar da construção de uma memória coletiva da turma. Questões que inicialmente aparecem como experiências individuais acabam por revelar elementos comuns relacionados ao trabalho, à exclusão educacional, às desigualdades raciais, às migrações, às relações familiares e às estratégias de sobrevivência. Esse movimento permite que os sujeitos percebam suas histórias como parte de processos sociais mais amplos e estruturais, fortalecendo a dimensão crítica do trabalho pedagógico.

Como culminância, propõe-se a organização de uma coletânea intitulada “*Escrevivências da EJA*”, reunindo os textos produzidos pelos educandos ao longo do projeto. A publicação pode assumir diferentes formatos – impresso, digital ou exposição –, mas possui um objetivo comum: conferir visibilidade às narrativas produzidas pelos estudantes – que agora

são autores – e reafirmar seu lugar como sujeitos da palavra. Mais do que um produto final, a coletânea se constitui como um gesto simbólico de reconhecimento e como um gesto efetivo de autoria da própria história, uma vez que rompe com a lógica segundo a qual apenas determinados grupos sociais possuem experiências dignas de registro, circulação e preservação.

Ao transformar memórias em narrativa, experiências em autoria, os educandos ampliam suas possibilidades de compreender criticamente suas próprias trajetórias e os processos históricos que as atravessam. A escrita deixa de representar apenas uma exigência escolar e passa a constituir-se como instrumento de elaboração da experiência, produção de conhecimento e afirmação de autoria. Nesse sentido, essa proposta pedagógica inspirada em *Quarto de despejo: diário de uma favelada* articula leitura, letramento, escrevivência, consciência crítica e autoria, contribuindo para a construção de práticas educativas comprometidas com a valorização dos sujeitos da EJA, com o fortalecimento de sua condição de autores de suas próprias histórias e com a promoção de uma educação antirracista e emancipatória.

CONCLUSÃO

A Educação de Jovens e Adultos ocupa um lugar singular no campo educacional brasileiro por reunir sujeitos cujas trajetórias foram atravessadas por diferentes processos de negação de direitos. Em grande medida, os educandos da EJA carregam histórias marcadas pela interrupção da escolarização, pela inserção precoce no mundo do trabalho, pela pobreza e pelas desigualdades raciais que historicamente limitaram o acesso da população negra aos bens educacionais. Compreender essa realidade implica reconhecer que a escolarização desses sujeitos não pode ser reduzida à mera recuperação de conteúdos não aprendidos em etapas anteriores da vida escolar. Trata-se de uma modalidade que demanda práticas educativas capazes de dialogar com experiências concretas, reconhecer saberes construídos ao longo da vida e contribuir para a formação de uma compreensão crítica acerca das condições sociais que atravessam suas existências.

Partindo dessa compreensão, o presente trabalho buscou refletir sobre as contribuições da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, para a construção de práticas educativas comprometidas com uma perspectiva emancipatória e antirracista na EJA. Ao longo da pesquisa, procurou-se evidenciar que a relevância pedagógica da obra não se limita ao seu valor literário ou ao lugar que ocupa na história da literatura brasileira. Sua importância encontra-se, sobretudo, na maneira como a autora transforma experiências historicamente silenciadas em narrativa, produzindo uma leitura crítica da sociedade brasileira a partir da posição de uma mulher negra, pobre e moradora de favela.

As discussões desenvolvidas permitiram compreender que a escrita de Carolina Maria de Jesus estabelece importantes aproximações com os referenciais teóricos mobilizados ao longo deste trabalho. A concepção freireana segundo a qual a leitura do mundo precede a leitura da palavra contribui para compreender a escrita presente em *Quarto de despejo: diário de uma favelada* como resultado de uma leitura atenta e crítica da realidade social. Do mesmo modo, o conceito de letramento formulado por Magda Soares possibilita compreender que a leitura e a escrita adquirem sentido quando vinculadas às práticas sociais vividas pelos sujeitos. A narrativa de Carolina evidencia precisamente essa dimensão, uma vez que sua escrita nasce das experiências cotidianas, das relações sociais e das estratégias de sobrevivência construídas em meio às condições de exclusão que marcam sua trajetória.

A interlocução com o conceito de escrevivência, elaborado por Conceição Evaristo, ampliou essa reflexão ao permitir compreender a escrita como espaço de elaboração da experiência, afirmação da memória e produção de conhecimento. Nesse contexto, a literatura

produzida por mulheres negras assume um significado que ultrapassa os limites da expressão individual, tornando-se também instrumento de denúncia, resistência e construção de outras formas de narrar a realidade. A obra de Carolina Maria de Jesus insere-se nesse movimento ao registrar experiências frequentemente ausentes das narrativas oficiais e ao afirmar a legitimidade das vozes historicamente marginalizadas na produção de conhecimento sobre a sociedade brasileira.

As análises realizadas ao longo do trabalho também permitiram identificar que *Quarto de despejo: diário de uma favelada* oferece contribuições importantes para o desenvolvimento de práticas educativas voltadas à valorização das trajetórias dos educandos da EJA. A presença de temas como pobreza, trabalho, racismo, exclusão social, moradia e luta pela sobrevivência favorece a construção de diálogos entre a narrativa literária e as experiências concretas vividas pelos estudantes. Ao reconhecerem na obra elementos que se aproximam de suas próprias histórias, os educandos podem estabelecer relações mais significativas com a leitura, compreendendo-a não como atividade distante de suas realidades, mas como prática capaz de produzir sentidos sobre o mundo que habitam.

Foi a partir dessa compreensão que se propôs a atividade pedagógica intitulada “*Escrevivências da EJA: narrativas de vida, memória e leitura crítica da realidade*”. Fundamentada nos referenciais discutidos ao longo da pesquisa, a proposta busca criar condições para que os educandos assumam a posição de autores de suas próprias narrativas, transformando experiências de vida em objeto de reflexão, registro e produção escrita. Mais do que desenvolver habilidades relacionadas à leitura e à escrita, a atividade procura favorecer processos de reconhecimento, pertencimento e valorização de trajetórias frequentemente invisibilizadas pela escola e pela sociedade.

Ao incentivar a produção de narrativas autobiográficas inspiradas na leitura de *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, a proposta pretende contribuir para que os educandos compreendam suas experiências não como histórias isoladas, mas como parte de processos históricos e sociais mais amplos. Nesse movimento, a escrita deixa de ser percebida apenas como exigência escolar e passa a constituir-se como forma de elaboração da memória, exercício de autoria e produção de conhecimento sobre a realidade vivida. Trata-se de reconhecer que os sujeitos da EJA possuem histórias que merecem ser narradas, preservadas e compartilhadas, assim como ocorreu com a trajetória de Carolina Maria de Jesus.

Diante disso, conclui-se que a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* oferece importantes subsídios para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das experiências dos educandos, com o enfrentamento das desigualdades raciais e

sociais e com a ampliação das possibilidades de participação dos sujeitos nos processos de leitura e escrita. Ao aproximar literatura, experiência social e produção de narrativas, a obra permite pensar caminhos educativos que reconheçam os educandos da EJA como sujeitos de memória, de conhecimento e de história.

Em uma modalidade marcada pela luta em torno do direito à educação, reconhecer a legitimidade dessas vozes constitui não apenas uma escolha pedagógica, mas também uma escolha ética e política comprometida com a construção de uma educação mais democrática e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

ABREU, Elânia Cristina Soares; ANDRADE, Miguel Wanderley de. A importância da literatura na EJA. *INTESA – Informativo Técnico do Semiárido*, Pombal, v. 4, n. 1, p. 13-20, 2011. Disponível em: <https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/INTESA/article/download/1287/1161/3586>. Acesso em: 04 de jun. de 2026.

ALMA PRETA. *Abandono escolar é maior entre negros, diz levantamento do IBGE*. São Paulo, 25 mar. 2024. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/abandono-escolar-e-maior-entre-negros-diz-levantamento-do-ibge/>. 14 de abr. 2026.

ARROYO, Miguel G. *Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In: SOARES, L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. São Paulo: Autêntica, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 de abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 de abr. 2026.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosaldo (org.). *escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wpcontent/uploads/2021/04/escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>. Acesso em: 08 de jan. de 2026.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2021. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/a-importancia-do-ato-de-ler-157348-1.pdf. Acesso em: 12 de jan. de 2026.

FREIRE, Paulo. *Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indignacao.pdf>. Acesso em: 05 de jan. de 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 9. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Disponível em: https://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 16 de mai. de 2026.

FRIEDRICH, Márcia *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. *Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/VCpG4Tr5KBvNkfdXj5ShtZG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 de abr. de 2026.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. *Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, Nilma Lino. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Marco Antonio. Um mundo feito de papel: sofrimento e estetização da vida (os diários de Carolina Maria de Jesus). *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 21-47, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/LMRLRFGjBY Pn5w3QQDbBT6y>. 04 de jun. de 2026.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108–130, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 de abr. de 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta*. Agência IBGE Notícias, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencianoticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta>. Acesso em: 16 de dez. de 2025.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 10. Ed. São Paulo: Ática, 2014.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 12, p. 59–73, set./dez. 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a05.pdf>. Acesso em: 28 de abr. de 2026.

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. v. 1. São Paulo: Loyola, 1973.

SACONI, Rose. Mobral, o fracasso do Brasil grande. 2010. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/brasil/mobral-fracasso-do-brasil-grande-imp/>. Acesso em: 14 de abr. de 2026.

SILVA, Assunção de Maria Sousa e. *Escrevivência: itinerário de vidas e de palavras*. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosaldo (org.). *escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 114-133. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wpcontent/uploads/2021/04/escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>. Acesso em: 08 de jan. de 2026.

SILVA, José Carlos Gomes da. Carolina Maria de Jesus e os discursos da negritude: literatura afro-brasileira, jornais negros e vozes marginalizadas. *História & Perspectivas*, Uberlândia, n. 39, p. 59-88, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/19189>. Acesso em: 04 de jun. de 2026.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/29016114/SOARES_Magda_Letramento_Um_tema_de_tr%C3%AAs_g%C3%AAneros. Acesso em: 16 de mai. de 2026.

SOUZA, Lourdes Aparecida de. História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: lutas e resistências. *Revista Tópicos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 31, p. 1–29, 2026. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/historia-da-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil-lutas-e-resitencias>. Acesso em: 28 de abr. de 2026.

VASQUES, Cristiane Cordeiro; ANJOS, Maylta Brandão dos; SOUZA, Vera Lucia Gomes de. Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 16, 13 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/16/politicas-publicas-para-a-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-a-escola-como-local-de-excelencia-para-a-realizacao-dos-processos-de-ensino-e-aprendizagem>. Acesso em: 28 de abr. de 2026.