



**EJA E ENCCEJA NA FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,
RECONSTRUÇÃO DE SABERES, CIDADANIA E INCLUSÃO
EDUCACIONAL**

**YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA) AND ENCCEJA IN THE
EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS: RECONSTRUCTION OF
KNOWLEDGE, CITIZENSHIP, AND EDUCATIONAL INCLUSION**

Lais Lira¹

Atila Barros²

DOI: 10.66029/GMDQ4237

RESUMO: Este artigo analisa a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) como políticas públicas de reparação educacional, desenvolvimento humano e promoção de justiça territorial no município de Teresópolis, Rio de Janeiro. Partindo do reconhecimento da exclusão escolar como fenômeno estrutural, vinculado às desigualdades socioeconômicas e territoriais, o estudo problematiza as potencialidades e limites dessas iniciativas no enfrentamento das interrupções escolares históricas vivenciadas por populações rurais e periféricas. A pesquisa adota abordagem qualitativa e interpretativa, fundamentada na análise de dados socioeconômicos oficiais, documentos institucionais e transcrições de aulas realizadas em 2025, buscando compreender como práticas pedagógicas dialógicas e contextualizadas podem contribuir para processos emancipatórios. Argumenta-se que, embora a EJA e o Encceja representem importantes instrumentos de garantia do direito à educação ao longo da vida, sua efetividade depende da articulação entre políticas educacionais, justiça social e reconhecimento dos saberes populares. No contexto teresopolitano, marcado por contrastes entre desenvolvimento e vulnerabilidade, tais programas assumem papel estratégico na reconstrução de trajetórias interrompidas, na ampliação da autonomia e na reafirmação da dignidade humana por meio do acesso ao conhecimento.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Encceja. Justiça territorial. Desenvolvimento humano.

¹ Graduada em Letras (2013) e Pedagogia (2023), é mestranda em Educação pela Universidade Estácio de Sá, na linha de pesquisa em Políticas Públicas, Gestão e Formação de Professores. Especialista em Gestão Escolar, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Docente e Coordenadora de Licenciaturas na Universidade Estácio de Sá, Campus Petrópolis e Teresópolis/RJ, atua também como coordenadora dos Projetos de Alfabetização e Letramento de Jovens e Adultos do Instituto YDUQS e do programa Prepara ENCCEJA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8500517621658936>. E-mail: lais.lira@estacio.br

² Graduado em Análise de Sistemas e em História pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU-SP), possui formação acadêmica multidisciplinar. É pós-graduado com MBAs em Gestão do Conhecimento e em Data Warehouse e Business Intelligence, além de especializações em Engenharia de Software, Antropologia, História, Educação do Campo, Filosofia, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia. Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA-RJ), onde atua como professor titular e pesquisador. Doutorando em Educação pela Universidad Nacional de Rosario (UNR-Argentina). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4660184868094532>. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0006-3739-0681>. E-mail: atilafmusp@gmail.com



ABSTRACT: This article analyzes Youth and Adult Education (EJA) and the National Examination for the Certification of Competencies of Young People and Adults (Encceja) as public policies aimed at educational reparation, human development, and the promotion of territorial justice in the municipality of Teresópolis, Rio de Janeiro. Recognizing school exclusion as a structural phenomenon linked to socioeconomic and territorial inequalities, the study examines the potentialities and limitations of these initiatives in addressing the historical educational interruptions experienced by rural and peripheral populations. The research adopts a qualitative and interpretative approach, grounded in the analysis of official socioeconomic data, institutional documents, and transcripts of classes conducted in 2025, seeking to understand how dialogical and contextualized pedagogical practices can contribute to emancipatory processes. It is argued that although EJA and Encceja represent important instruments for guaranteeing the right to education throughout life, their effectiveness depends on the articulation between educational policies, social justice, and the recognition of popular knowledge. In the context of Teresópolis—marked by contrasts between development and vulnerability—these programs assume a strategic role in reconstructing interrupted life trajectories, expanding autonomy, and reaffirming human dignity through access to knowledge.

Keywords: Youth and Adult Education. Encceja. Territorial justice. Human development.



INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Enceja não são apenas programas educacionais previstos na Constituição de 1988 e regulamentados pela LDB nº 9.394/1996; são, antes de tudo, portas que se reabrem para quem teve o caminho escolar interrompido. Eles materializam o direito de aprender em qualquer fase da vida, reafirmando que o tempo da educação não se esgota na infância ou na adolescência. Em cada sala de aula da EJA há histórias marcadas por trabalho precoce, responsabilidades familiares, desigualdades territoriais e silenciamentos. Por isso, quando falamos dessas políticas públicas, falamos também de dignidade, de reconhecimento e de justiça histórica. Mais do que reparar uma ausência formal de escolarização, a EJA e o Enceja tocam dimensões profundas da experiência humana. Eles não apenas certificam conteúdos; devolvem a palavra, a autoestima e a possibilidade de projetar futuros. Ao aprender a ler com mais segurança, a escrever com autonomia ou a compreender um texto legal, o estudante amplia sua capacidade de participar da vida social, de reivindicar direitos e de ocupar espaços que antes pareciam inacessíveis. A certificação, nesse contexto, é símbolo de algo maior: é o reconhecimento de que o saber não pertence a uma elite, mas é direito comum. Cada diploma conquistado representa um recomeço, não apenas escolar, mas existencial.

Entretanto, a potência transformadora dessas políticas convive com desafios concretos. Muitos estudantes da EJA enfrentam jornadas exaustivas de trabalho, deslocamentos longos, responsabilidades familiares intensas e instabilidade econômica. A evasão não decorre de falta de interesse, mas de condições materiais adversas. Além disso, ainda persiste o desafio de construir currículos verdadeiramente flexíveis e significativos, que dialoguem com os saberes acumulados ao longo da vida e não reduzam o conteúdo a versões simplificadas. Humanizar a EJA significa reconhecer que seus estudantes não são “atrasados”, mas sujeitos de experiência, portadores de conhecimentos produzidos no trabalho, na comunidade, na família e no território.

O futuro dessas políticas exige sensibilidade e investimento. A incorporação de tecnologias digitais pode ampliar o acesso e fortalecer a permanência, desde que acompanhada de formação adequada e de políticas de inclusão digital. Metodologias ativas, práticas dialógicas e abordagens interdisciplinares podem tornar o aprendizado mais conectado à realidade vivida pelos educandos. Mas nada disso será suficiente sem o fortalecimento da formação docente. Ensinar na EJA requer preparo técnico e, sobretudo, postura ética: é preciso saber escutar, acolher, respeitar ritmos e reconhecer que o erro faz parte do processo de reconstrução.

Aperfeiçoar e expandir a EJA e o Enceja não é apenas uma meta administrativa, mas um compromisso social contínuo. Trata-se de garantir que essas iniciativas não se limitem à emissão de certificados, mas se consolidem como experiências de transformação real. Quando bem estruturadas, elas contribuem para reduzir desigualdades, fortalecer a cidadania e ampliar oportunidades no mundo do trabalho e na vida comunitária. Acima de tudo, reafirmam uma verdade fundamental: nunca é tarde para aprender, nunca é tarde para reescrever a própria história, e a educação, quando verdadeiramente inclusiva, é sempre um gesto de esperança coletiva.

Em Teresópolis, município situado na Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro, as políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a realização do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja) assumem contornos que ultrapassam a dimensão meramente certificadora. Elas se inscrevem como dispositivos de reparação histórica, mediação social e reconstrução de trajetórias interrompidas. Alocadas na Universidade Estácio de Sá, campus Teresópolis, tais



iniciativas operam como espaços de acolhimento psicopedagógico, orientação educacional e reinserção socioprofissional, voltadas especialmente à população que teve sua escolarização interrompida por desigualdades estruturais de acesso, permanência e qualidade do ensino.

Teresópolis integra a Região Geográfica Intermediária de Petrópolis, localizando-se a aproximadamente 94,3 km da capital fluminense. Inserido na Serra dos Órgãos, o município ocupa uma área territorial de cerca de 770 km², dos quais aproximadamente 64 km² correspondem à zona urbana. Segundo o Censo Demográfico de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população municipal alcançou 165.123 habitantes, distribuídos entre áreas urbanas densamente ocupadas e extensas áreas rurais e periurbanas. O município apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) de 0,730, considerado alto, posicionando-se entre os mais desenvolvidos do estado do Rio de Janeiro. Contudo, esse indicador sintetiza médias que ocultam profundas clivagens socioespaciais.

Os dados despontam uma estrutura social marcada por fortes desigualdades. Em 2020, cerca de 24% da população, aproximadamente 33 mil pessoas, residia em aglomerados subnormais, tornando Teresópolis o segundo município fluminense com maior proporção de moradores em favelas. A concentração de renda é expressiva: os 20% mais ricos detêm 64,9% do rendimento total municipal, enquanto os 20% mais pobres concentram apenas 3,2%, resultando em um coeficiente de Gini de 0,569. Trata-se de um valor que evidencia significativa disparidade socioeconômica e revela a coexistência de ilhas de prosperidade com territórios marcados por vulnerabilidade estrutural.

INDICADOR	VALOR	FONTE / ANO	COMENTÁRIO
Município	Teresópolis	-	-
Região geográfica intermediária	Petrópolis	IBGE	-
Distância até a Capital	94,3 km	IBGE / Google Maps	Aproximado via rodovias
Área total	770 km ²	IBGE	Área municipal
Área urbana	64 km ²	IBGE / estimativa	~8,3% do território
População total	165.123 hab.	IBGE Censo 2022	Estimativa consolidada recente
Densidade demográfica	~214 hab./km ²	Cálculo	População / área total
IDH-M	0,730	PNUD / IBGE	Considerado “alto”
% População em Aglomerados Subnormais	24% (~33.000)	IBGE / 2020	Favelas / assentamentos precários
Rendimento dos 20% mais ricos	64,9%	IBGE / PNAD	Forte concentração de renda
Rendimento dos 20% mais pobres	3,2%	IBGE / PNAD	Baixa participação na renda
Coeficiente de GINI	0,569	IBGE	Indica elevada desigualdade
Presença de áreas rurais	Sim	Observação territorial	Distribuição espacial desigual
Vulnerabilidades territoriais	Enchentes, deslizamentos	Observação socioambiental	Relevante impacto social
Déficits de saneamento	Ausência de ETES; despejo em rios	Observação local	Impacto em saúde e educação

Tabela 1: Indicadores Socioeconômicos de Teresópolis (RJ).

Essas desigualdades incidem diretamente sobre o direito à educação. A oferta educacional não se distribui de maneira homogênea pelo território. Distritos como Vale do Paquequer, Vale de Bonsucesso e áreas rurais periféricas enfrentam carências



históricas de infraestrutura escolar, transporte irregular e ausência de políticas consistentes de permanência. O acesso físico às escolas é frequentemente comprometido pelas condições geográficas e ambientais. A topografia acidentada, característica da Serra Fluminense, associada a processos de ocupação irregular em encostas e margens de rios, intensifica a exposição da população a enchentes e deslizamentos, fenômenos que, historicamente, têm causado perdas humanas e materiais no município.

Além disso, persistem déficits estruturais de saneamento básico. A inexistência de estações adequadas de tratamento de esgoto e o lançamento de resíduos in natura em cursos d'água como o Rio Paquequer, que atravessa o perímetro urbano, comprometem a saúde pública e a qualidade ambiental. A precariedade das condições habitacionais, associada à instabilidade econômica, produz contextos de vulnerabilidade múltipla que impactam a permanência escolar. Jovens e adultos, muitas vezes, interrompem seus estudos para ingressar precocemente no mercado informal, assumir responsabilidades familiares ou lidar com eventos críticos decorrentes de desastres socioambientais.

Nesse cenário, a EJA e o Enceja emergem como políticas estratégicas de enfrentamento das desigualdades educacionais. Contudo, é necessário reconhecer suas ambivalências. De um lado, representam oportunidades concretas de retomada da escolarização e acesso à certificação formal, ampliando possibilidades de inserção no mercado de trabalho e continuidade dos estudos. De outro, não podem ser compreendidas como soluções isoladas para problemas estruturais mais amplos. A certificação, quando desvinculada de políticas integradas de inclusão social, corre o risco de operar como mecanismo compensatório que não altera as bases materiais da desigualdade.

A atuação da Universidade Estácio de Sá, campus Teresópolis, ao articular acolhimento psicopedagógico, orientação acadêmica e encaminhamento socioprofissional, amplia o alcance dessas políticas. Ao reconhecer as trajetórias interrompidas como experiências marcadas por saberes, vivências e resistências, tais ações dialogam com uma concepção de educação como direito social e processo contínuo de formação humana. A EJA, nesse contexto, deixa de ser apenas modalidade supletiva e passa a configurar-se como espaço de reconstrução de identidades e fortalecimento da cidadania. Entretanto, a efetividade dessas iniciativas depende de uma abordagem territorializada. É imprescindível que as políticas educacionais dialoguem com o planejamento urbano, com a gestão ambiental e com políticas de mobilidade e assistência social. A realidade de Teresópolis demonstra que a desigualdade educacional não é apenas questão pedagógica, mas expressão de uma estrutura socioespacial marcada por segregação, precariedade de infraestrutura e concentração de renda. Assim, discutir EJA e Enceja no município implica reconhecer que o direito à educação está intrinsecamente ligado ao direito à cidade, ao saneamento, à moradia digna e à segurança ambiental.

Deste modo, as ações de EJA e Enceja em Teresópolis devem ser compreendidas como parte de uma agenda mais ampla de justiça social. Elas evidenciam tanto o potencial transformador da educação quanto os limites impostos por desigualdades históricas persistentes. A crítica não reside na política em si, mas na necessidade de integrá-la a estratégias estruturantes que enfrentem as raízes da exclusão. Somente assim será possível converter a certificação educacional em efetiva ampliação de oportunidades e em construção concreta de inclusão social duradoura.

Essas desigualdades afetam diretamente o acesso à educação. Em áreas periféricas e rurais, como os distritos de Vale do Paquequer e Vale de Bonsucesso, ainda se observa uma oferta insuficiente de escolas, transporte escolar irregular e ausência de políticas de permanência. As condições ambientais e geográficas da cidade agravam esse cenário: enchentes, deslizamentos e ocupações irregulares em encostas dificultam o acesso físico às unidades escolares, especialmente nas comunidades mais afastadas. O município



enfrenta ainda problemas estruturais de saneamento básico, como a ausência de estações de tratamento de esgoto e o despejo de resíduos em cursos d'água como o Rio Paquequer, que corta o perímetro urbano. Tais condições impactam a saúde pública e a qualidade de vida, gerando contextos de vulnerabilidade que repercutem diretamente na permanência escolar.

MÉTODO DE PESQUISA

Esta investigação nasceu do convívio direto com as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do projeto preparatório para o Enceja, na Universidade Estácio de Sá, campus Teresópolis, ao longo de todo o ano letivo de 2025, entre fevereiro e dezembro. Mais do que um estudo formal, tratou-se de um acompanhamento próximo das aulas, das conversas, das dúvidas, dos silêncios e das conquistas cotidianas de estudantes que decidiram retomar seus percursos escolares. Optou-se por uma abordagem qualitativa justamente porque números, por si só, não dariam conta de revelar a densidade dessas experiências. Era preciso escutar as vozes, observar os gestos e compreender os sentidos que emergem em um território marcado por desigualdades sociais e por histórias de escolarização interrompidas. Assim, a pesquisa buscou entender a educação não apenas como processo técnico, mas como encontro humano atravessado por memória, esperança e reconstrução de trajetórias.

O delineamento adotado foi o de estudo de campo com observação participante, uma vez que os pesquisadores acompanharam sistematicamente as atividades pedagógicas, os encontros formativos, os simulados e as interações cotidianas em sala de aula. Tal escolha permitiu não apenas observar o desenvolvimento das práticas didáticas, mas também captar as dimensões subjetivas e afetivas que atravessam a experiência educativa de jovens, adultos e idosos que retornam à escolarização. A pesquisa assumiu, assim, caráter longitudinal, possibilitando a análise das transformações ocorridas ao longo do ano, tanto no desempenho linguístico e cognitivo quanto na postura dos estudantes diante do conhecimento.

O campo empírico compreendeu aproximadamente oitenta estudantes, com idades entre 25 e 80 anos, provenientes majoritariamente de áreas rurais, distritos periféricos e comunidades populares do município de Teresópolis. Participaram igualmente professores responsáveis pelas disciplinas e estudantes do curso de Pedagogia que atuaram como estagiários no projeto, compondo um espaço formativo intergeracional e interdisciplinar. A diversidade etária e sociocultural do grupo configurou elemento central da análise, pois permitiu observar como diferentes trajetórias de vida se entrelaçam no interior da sala de aula, produzindo processos coletivos de reconstrução de saberes.

A coleta de dados ocorreu por meio de observações sistemáticas semanais, registradas em diários de campo que descreviam as dinâmicas pedagógicas, as estratégias didáticas empregadas, as dificuldades recorrentes e os momentos de diálogo e afetividade. Parte das aulas foi gravada em áudio, mediante autorização prévia dos participantes, e posteriormente transcrita integralmente, preservando marcas de oralidade, pausas, entonações e expressões espontâneas. As transcrições constituíram o corpus central da análise, permitindo examinar a constituição dos sujeitos aprendentes a partir de seus próprios discursos, bem como compreender o papel da linguagem no processo de alfabetização, letramento e reconstrução identitária. Conforme descrito no documento-base do estudo, as falas captadas revelam a vivacidade do ambiente pedagógico e evidenciam que o aprender se constrói em meio a risos, hesitações, correções e descobertas compartilhadas.



Além das observações e das transcrições, foram analisados planos de aula, materiais didáticos, simulados preparatórios para o Encejea e documentos institucionais do projeto, articulando-se tais registros aos dados socioeconômicos oficiais que contextualizam o território de Teresópolis. Essa triangulação de fontes permitiu ampliar a consistência interpretativa do estudo, evitando leituras fragmentadas ou descontextualizadas das práticas observadas.

A análise dos dados seguiu princípios da análise temática de conteúdo, combinada com leitura hermenêutica interpretativa. Inicialmente realizou-se leitura flutuante do material, seguida da identificação de categorias emergentes relacionadas à reconstrução de saberes, oralidade e letramento, afetividade e pertencimento, desigualdade territorial e permanência escolar, bem como formação docente na EJA. Posteriormente, tais categorias foram articuladas ao referencial teórico da pedagogia crítica e da sociologia da educação, permitindo compreender as práticas observadas não apenas como eventos isolados, mas como expressões de processos sociais mais amplos.

A natureza longitudinal da pesquisa constituiu elemento fundamental para sua robustez analítica, pois possibilitou acompanhar continuidades, rupturas e avanços ao longo do ano letivo. Observou-se que as transformações não ocorrem de maneira linear, mas por meio de pequenos deslocamentos na relação do estudante com a palavra, com o erro e com o próprio direito de aprender. Esse acompanhamento prolongado permitiu captar nuances que dificilmente seriam percebidas em estudos de curta duração.

No que concerne aos aspectos éticos, todos os participantes foram informados acerca dos objetivos da pesquisa e autorizaram a utilização dos registros para fins acadêmicos. As identidades foram preservadas por meio da supressão de nomes e da adoção de referências genéricas nas transcrições, assegurando confidencialidade e respeito aos sujeitos envolvidos. O método adotado, portanto, buscou compreender a EJA e o Encejea como práticas vivas de reconstrução de trajetórias e de produção de sentido, ultrapassando a análise restrita aos resultados certificadores. A observação continuada ao longo de um ano revelou que os processos educativos, quando examinados em sua materialidade cotidiana, evidenciam dimensões linguísticas, afetivas e políticas que tornam a sala de aula espaço de reinvenção de si e de afirmação do direito à educação ao longo da vida.

A ARTICULAÇÃO ENTRE EJA, ENCCEJA E AS REALIDADES RURAIS

A articulação entre os programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encejea) com as realidades rurais, embora prevista nos marcos legais da Lei nº 9.394/1996³ e nas Diretrizes Operacionais da Educação no Campo definidas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002⁴, tem se mostrado um campo de tensões e contradições que evidenciam a distância

³ A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é a principal norma que regulamenta o sistema educacional brasileiro. Estabelece os princípios, fins e organização da educação nacional, definindo competências da União, estados e municípios, bem como as etapas e modalidades de ensino, da Educação Infantil à Educação Superior, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como direito público subjetivo para quem não teve acesso ou continuidade de estudos na idade apropriada (Brasil, 1996).

⁴ Resolução CNE/CEB nº 1/2002 – Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), assegurando a oferta dessa modalidade também no meio rural, com respeito às especificidades socioculturais das populações do campo e em conformidade com a LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996).



entre o discurso político e a prática cotidiana. A promessa de uma educação inclusiva, adaptada às especificidades territoriais e culturais do campo, frequentemente esbarra em limitações estruturais, improvisações pedagógicas e desigualdades históricas que comprometem o potencial emancipatório desses programas.

Em tese, a EJA e o Encceja deveriam representar instrumentos de justiça social e reconfiguração de trajetórias de vida. Na prática, contudo, observa-se que o princípio da adaptação curricular, fundamental para adequar o ensino às condições concretas das populações rurais, muitas vezes é reduzido a um processo de simplificação de conteúdo. O que se apresenta como “currículo adaptado” converte-se, não raro, em “currículo empobrecido”, construído sob a crença equivocada de que o público do campo deve receber uma educação menos complexa por possuir menor escolaridade formal. Essa simplificação gera um ciclo de exclusão disfarçada de inclusão, onde a adequação se torna sinônimo de precarização. Arroyo (2000), já alertava para esse fenômeno ao afirmar que o Estado, ao tentar reconhecer a especificidade rural, muitas vezes “ruraliza a exclusão”, legitimando um padrão educacional inferior e desvinculado do rigor científico e cultural.

Em Teresópolis, essa distorção é particularmente visível. Embora o discurso institucional valorize o respeito às particularidades do campo, a execução das políticas revela uma dependência de materiais genéricos, produzidos para contextos urbanos, e distribuídos sem contextualização territorial. A ausência de um currículo verdadeiramente dialógico e o uso de metodologias expositivas em comunidades rurais mostram que o ideal de uma educação integrada aos saberes da terra ainda não se concretizou. A suposta flexibilidade curricular tem servido, muitas vezes, como justificativa para a redução de carga horária, a precariedade da infraestrutura escolar e a falta de continuidade pedagógica. A mesma contradição se aplica à chamada metodologia dialógica, inspirada na pedagogia freireana. O discurso da dialogicidade é amplamente presente nos documentos oficiais, relatórios e planos de curso, mas raramente se manifesta com consistência nas práticas de ensino. Faltam condições materiais e formativas para que os professores possam efetivamente desenvolver uma pedagogia da escuta e da problematização. As formações docentes são, na maioria das vezes, pontuais e burocráticas, centradas em cartilhas padronizadas que pouco dialogam com a complexidade da vida no campo. Assim, a educação que deveria ser libertadora transforma-se em mera reprodução de conteúdo, repetindo os vícios da escola urbana em um cenário rural. O professor, muitas vezes isolado geograficamente, atua sem suporte pedagógico, sem recursos tecnológicos e com baixa motivação profissional, o que acentua a distância entre o ideal dialógico e a realidade solitária da docência rural (Chamon, 2016).

Outro ponto que merece crítica é o modo como se interpreta a noção de itinerários formativos personalizados. A ideia de trajetórias flexíveis, que respeitem o ritmo e as condições de cada educando, é um avanço teórico significativo. Entretanto, na prática, essa personalização tem resultado em fragmentação e descontinuidade. Em comunidades de difícil acesso, cada grupo desenvolve seu próprio ritmo e suas próprias estratégias, sem um eixo comum de referência ou acompanhamento pedagógico sistemático. Como consequência, surgem experiências formativas desiguais, nas quais dois estudantes que obtêm o mesmo certificado do Encceja podem ter vivenciado processos educativos radicalmente distintos em termos de profundidade e qualidade. Essa disparidade fragiliza a credibilidade dos certificados e perpetua a desigualdade de oportunidades que as políticas deveriam combater. Ainda, a itinerância pedagógica, isto é, o modelo de aulas mensais, materiais impressos e professores que circulam entre comunidades, tem sido apresentada como alternativa inovadora. De fato, essa estratégia consegue, em certa medida, manter o vínculo escolar com populações isoladas. No entanto, quando utilizada



como substituto da presença constante do professor e da escola, revela-se uma solução paliativa, mais voltada à economia de recursos do que à promoção de uma educação de qualidade. O que se apresenta como inclusão territorial pode, em muitos casos, mascarar um processo de precarização institucional, em que o Estado transfere sua responsabilidade às comunidades, às universidades e aos próprios educadores, sob o pretexto de autonomia e flexibilidade.

Há, portanto, uma tensão entre a retórica da inclusão e a realidade da exclusão reconfigurada. A oferta de aulas esporádicas, o uso de materiais genéricos e a ausência de políticas de transporte e conectividade digital transformam o direito à educação em um privilégio incerto, sujeito à distância geográfica e à boa vontade de iniciativas locais. Em vez de consolidar uma política pública permanente, o Estado tende a operar por projetos intermitentes, sustentados por parcerias temporárias ou por ações de extensão universitária, como as realizadas pela Universidade Estácio de Sá. Tais iniciativas são valiosas, mas insuficientes para suprir a ausência de um sistema público robusto e continuado. O resultado é uma educação rural que depende da exceção, e não da regra; da militância de alguns, e não da responsabilidade coletiva. A EJA e o Encceja, nesse contexto, correm o risco de se tornarem instrumentos de legitimação simbólica de um compromisso estatal que, na prática, é parcial e fragmentado. As certificações obtidas nesses programas, embora importantes para a trajetória individual dos estudantes, não garantem inserção profissional nem asseguram a continuidade dos estudos em nível técnico ou superior, especialmente quando a base formativa é frágil.

PERFIL DOS ALUNOS ATENDIDOS PELO PROJETO DE EDUCAÇÃO

O perfil dos alunos atendidos pelo projeto EJA e Encceja, reflete de maneira sensível, a diversidade social, etária e cultural do município. Atualmente, o projeto contempla aproximadamente oitenta estudantes, cuja faixa etária varia entre 25 e 80 anos, o que revela um amplo espectro de trajetórias de vida e experiências. Essa pluralidade representa não apenas um desafio pedagógico, mas também uma riqueza formativa: as salas de aula tornam-se espaços de encontro entre gerações, histórias e saberes distintos, nos quais o aprendizado se constrói pela partilha de vivências e pela reconstrução coletiva do sentido da educação.

A participação no projeto apresenta flutuações sazonais, influenciadas pelas condições geográficas e socioeconômicas típicas da região serrana. Durante os períodos de chuvas intensas ou de maior demanda de trabalho agrícola e turístico, há diminuição na frequência e no número de matriculados, fenômeno que evidencia a vulnerabilidade territorial e a necessidade de políticas educacionais mais flexíveis e adaptadas ao ritmo da vida local. Muitos alunos enfrentam longas distâncias até o campus, deslocando-se de comunidades rurais ou distritos periféricos, onde o transporte público é escasso e irregular. Essas dificuldades logísticas são agravadas por questões climáticas, uma vez que as estradas de acesso a determinadas localidades tornam-se intransitáveis em períodos chuvosos e frios. Assim, o compromisso desses estudantes com o aprendizado revela um esforço significativo de superação cotidiana.

A maioria dos educandos vem de áreas rurais de Teresópolis ou de comunidades populares próximas, marcadas por carências históricas de infraestrutura, de oferta educacional e de oportunidades econômicas. Grande parte desses homens e mulheres teve sua trajetória escolar interrompida na infância ou adolescência, em virtude de fatores como trabalho infantil, desestruturação familiar, deslocamentos forçados, falta de escolas próximas ou casamentos precoces. Essas interrupções não significaram apenas a perda de acesso à educação formal, mas também a consolidação de um sentimento de exclusão



simbólica, que acompanha muitos desses sujeitos ao longo da vida. Retornar à escola, portanto, representa para eles um ato de resistência e reconstrução identitária, uma tentativa de retomar o fio da história interrompida e de reconfigurar o próprio lugar no mundo.

As histórias de vida dos alunos revelam, ainda, processos complexos de exclusão e de resiliência. Muitos são trabalhadores autônomos, agricultores, diaristas, cuidadores ou profissionais do comércio informal, que conciliam as aulas com longas jornadas de trabalho. Outros são aposentados que encontram na educação uma forma de manter a mente ativa e o sentimento de pertencimento social. Há também jovens adultos que, por motivos diversos, gravidez precoce, desinteresse, evasão por necessidade de trabalho, não concluíram o ensino fundamental ou médio e agora buscam na EJA e no Enceja uma segunda oportunidade de inserção acadêmica e profissional. Essa diversidade de perfis exige do corpo docente uma abordagem pedagógica diferenciada, que valorize a singularidade de cada trajetória e reconheça o saber acumulado pelos alunos ao longo de suas experiências de vida.

O projeto, ao acolher esse público heterogêneo, rompe com a visão tradicional de ensino centrada em faixas etárias ou percursos lineares de escolarização. Ele reafirma o princípio defendido por Freire (1996), de que “ninguém é demasiado velho, demasiado pobre ou demasiado simples para aprender”, e de que o conhecimento deve ser compreendido como direito humano inalienável, acessível a todos, em qualquer momento da vida. A presença simultânea de jovens e idosos na mesma sala permite a construção de uma pedagogia intergeracional, baseada na escuta, na solidariedade e no reconhecimento mútuo. O idoso que retorna à escola oferece sua sabedoria de vida; o jovem, sua energia e familiaridade com o mundo digital. O encontro entre ambos enriquece o processo educativo e reforça a noção de que a aprendizagem é contínua, dialógica e plural.

As análises apresentadas neste capítulo resultam de um processo de coleta, gravação e transcrição das aulas realizadas ao longo do ano de 2025 nas turmas da EJA e Enceja. As gravações foram realizadas em encontros presenciais, com autorização dos participantes, e tiveram como objetivo compreender a dinâmica comunicativa em sala de aula, o papel da oralidade no processo de alfabetização e a constituição dos sujeitos aprendentes a partir de seus próprios discursos. As transcrições, obtidas a partir do registro direto das aulas, revelam falas espontâneas, cheias de pausas, risadas, expressões afetivas e marcas de oralidade. Tais elementos, longe de constituírem ruídos, expressam a vivacidade e a autenticidade de um contexto educativo profundamente humano, em que o aprender se confunde com o reencontro de si mesmo. As vozes captadas, de alunos e professora, formam um mosaico de interações pedagógicas que permitem compreender o perfil sociocultural, emocional e linguístico desses estudantes.

O material transcrito foi organizado em fragmentos temáticos, nos quais se destacam momentos de correção ortográfica (“Agora a última palavra. Salsicha. Salsicha., E aí, todo mundo acertou? Eu acertei!”), discussões sobre gramática e pontuação (“Como é que a pessoa vai saber que é uma pergunta?”), e passagens que revelam a afetividade coletiva da turma (“Vamos dar uma pausa agora pro café”). A análise dessas falas, ancorada em uma abordagem qualitativa e interpretativa, busca identificar o perfil dos alunos da EJA e do Enceja sob a perspectiva da linguagem, do afeto e da experiência de recomeço.

O perfil dos alunos das turmas analisadas revela um retrato de simplicidade e potência. São sujeitos cujas trajetórias foram marcadas por interrupções escolares, trabalho precoce, responsabilidades familiares e, muitas vezes, pela ausência de oportunidades educacionais formais. Retornar à escola, portanto, é um gesto de coragem e de resistência. Mais do que buscar um diploma, esses alunos buscam a palavra, o direito



de falar, escrever, compreender e participar do mundo. Nas falas coletadas, observa-se uma linguagem marcada pela oralidade cotidiana e pelo desejo de aprender. Expressões como “Tá bom”, “Ah, é”, “Vamos praticar mais”, “Gente, presta atenção” aparecem repetidamente, denotando um ambiente pedagógico afetivo, em que o ensino se constrói pela escuta e pela partilha. Quando a professora diz “Lembra que eu falei, existem exceções”, ela não apenas ensina ortografia, mas reafirma a ideia de que o erro é parte do processo, e que aprender é um exercício de tentativa e de confiança.

As interações são permeadas por empatia e humor. A cena em que um aluno comenta, entre risos, “Gente, vocês têm noção que eu estou feliz que não teve aula de matemática essa semana?” é reveladora de uma relação humanizada com o saber. O aprendizado é atravessado por sentimentos e memórias, e a sala de aula se torna um espaço de convivência. A pausa para o café, também presente nas transcrições, funciona como metáfora da própria EJA: um tempo de respiro, de reencontro e de afeto entre os que aprendem juntos. A simplicidade dos discursos, por vezes carentes de estrutura gramatical, é, na verdade, expressão de uma linguagem viva, que reflete o universo social e cultural dos participantes. A fala de uma aluna, “Como é que a pessoa vai saber que é uma pergunta?”, traduz a consciência emergente sobre a função da pontuação e, ao mesmo tempo, o despertar de uma alfabetização crítica, em que o sujeito passa a pensar sobre o próprio ato de escrever. Nesse momento, a linguagem deixa de ser apenas um código e se transforma em instrumento de empoderamento e de autonomia.

Sob a luz da pedagogia freiriana, as transcrições revelam um espaço de diálogo autêntico, em que o conhecimento é construído de forma horizontal e coletiva. A professora fala com os alunos, e não para os alunos. Quando diz “A gente vai praticar mais o CH e o X”, o uso do pronome “a gente” dissolve as hierarquias, reafirmando a ideia de comunidade aprendente. É o diálogo como prática libertadora, o mesmo diálogo que Paulo Freire definia como “o encontro entre os que se reconhecem como sujeitos da história e da palavra”. Esses alunos falam a partir do lugar da experiência. Suas vozes carregam histórias de vida, de trabalho, de maternidade, de exclusão e de resistência. Cada palavra pronunciada é, também, um gesto de afirmação de existência. O ato de escrever “salsicha” corretamente, de compreender o uso do ponto final, de distinguir o “CH” do “X”, tudo isso assume um valor simbólico profundo: representa o domínio da palavra e, com ela, o domínio do mundo.

O perfil que emerge, portanto, é o de sujeitos do recomeço, homens e mulheres que voltam a estudar não apenas para recuperar um tempo perdido, mas para ressignificar suas trajetórias. Suas falas expressam simplicidade, mas também orgulho, curiosidade e esperança. A cada acerto (“Eu acertei!”) e a cada reflexão (“Tem que quebrar a cabeça”), revela-se uma pedagogia do cotidiano, construída sobre o afeto, o diálogo e o reconhecimento mútuo. Assim, o estudo das transcrições de 2025 confirma que a EJA e o Enceja são espaços de formação integral e emancipadora, onde aprender a escrever e a ler significa, sobretudo, aprender a existir de outra forma. O recomeço, nesses contextos, é sempre plural: é linguístico, afetivo e político. Cada frase dita, cada pausa, cada sorriso registrado nas gravações ecoa o que Freire (1987), chamaria de “pedagogia da esperança”, a crença de que, por meio da palavra e da educação, é possível reinventar o próprio destino. Dessa forma, as transcrições das aulas realizadas em 2025 revelam muito mais do que simples registros de práticas pedagógicas: constituem um documento vivo da educação popular em ação, em que o diálogo, a escuta e o afeto se transformam em fundamentos de um aprendizado significativo. As falas dos alunos e da professora, permeadas de risos, pausas, repetições e descobertas, expõem a dimensão humana do processo educativo, demonstrando que o ensino não se resume à transmissão de conteúdos, mas à criação compartilhada de sentido.



Cada fragmento coletado, por mais simples que pareça, carrega um gesto de resistência. Quando um aluno pergunta “Como é que a pessoa vai saber que é uma pergunta?” ou se alegra ao afirmar “Eu acertei!”, o que se ouve não é apenas o exercício de leitura ou escrita, mas a reafirmação da possibilidade de aprender, e, portanto, de transformar-se. O reencontro com a escola representa, para esses sujeitos, o reconhecimento de sua própria voz após um longo silêncio imposto pelas desigualdades históricas. Nesse contexto, a professora assume um papel mediador e cuidadoso, conduzindo o processo educativo com sensibilidade e paciência, reafirmando que ensinar é também um ato de amor e de compromisso com o outro, conforme defendia Paulo Freire. O ambiente de sala de aula se configura como espaço de convivência, em que o conhecimento é tecido entre risos, dúvidas e gestos de solidariedade. A simplicidade das palavras, “Tá bom”, “Vamos praticar mais”, “Amei”, revela uma pedagogia da ternura e da esperança, em que o aprender se dá no ritmo de cada um e na escuta do coletivo.

PROFESSORES E ALUNOS UNIDOS PELA EDUCAÇÃO

A participação dos estudantes do curso de Pedagogia no projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de preparação para o Encceja, desenvolvido no campus Teresópolis da Universidade Estácio de Sá, não se configura como mero complemento operacional ou requisito burocrático de estágio curricular, mas como dimensão estruturante da proposta formativa e política que sustenta a iniciativa. Trata-se de uma inserção que tensiona as fronteiras entre formação inicial e exercício profissional, entre universidade e território, entre teoria pedagógica e realidade social concreta. Ao ingressarem no projeto, os graduandos não apenas observam práticas educativas já consolidadas; eles passam a constituí-las, transformando o espaço da EJA em laboratório vivo de práxis pedagógica, no sentido freireano do termo, como ação refletida e reflexão atuante sobre o mundo.

À luz de Paulo Freire, especialmente em *Pedagogia do Oprimido* (1987) e em *Pedagogia da Autonomia* (1996; 2022), a formação docente não pode restringir-se à apropriação técnica de métodos e conteúdo. Ensinar exige compreender a educação como prática da liberdade, como exercício ético-político que reconhece o educando como sujeito histórico, portador de saberes e experiências socialmente produzidas. Nesse horizonte, a presença dos estudantes de Pedagogia na EJA desloca o estágio de um modelo aplicacionista, no qual o licenciando “aplica” teorias aprendidas, para uma perspectiva dialógica e problematizadora, em que o futuro professor aprende a ler criticamente a realidade social que atravessa a sala de aula. Ao lidarem com sujeitos cujas trajetórias foram marcadas por interrupções escolares, trabalho precoce, desigualdades territoriais e precarização das condições de vida, os graduandos são convocados a compreender que a exclusão educacional não é falha individual, mas expressão de uma estrutura social desigual.

Essa compreensão ganha densidade quando articulada à crítica de Frigotto (2010), que denuncia o caráter ideológico da chamada “escola improdutiva” no interior do modo de produção capitalista. Para o autor, a escola frequentemente reproduz as hierarquias sociais ao oferecer formações diferenciadas para classes distintas, legitimando desigualdades sob o discurso da neutralidade pedagógica. No contexto da EJA, esse risco é ainda mais sensível: se concebida apenas como política compensatória, a modalidade pode operar como instância de certificação mínima destinada aos sujeitos historicamente excluídos, sem questionar as bases estruturais que produziram tal exclusão. A atuação crítica dos estudantes de Pedagogia, quando orientada por referenciais emancipatórios,



contribui para tensionar essa lógica, recusando a redução da EJA a um espaço de ensino simplificado ou de conteúdos empobrecidos. Ao contrário, reafirma-se o direito dos jovens e adultos a uma formação rigorosa, contextualizada e intelectualmente exigente.

No cotidiano das aulas, os estagiários assumem funções que ultrapassam o apoio técnico. Participam do planejamento pedagógico, acompanham processos de alfabetização e letramento, orientam o uso de recursos digitais, aplicam instrumentos avaliativos e, sobretudo, constroem vínculos de confiança com os educandos. Essa dimensão relacional é central na perspectiva freireana. Em *Pedagogia da Autonomia* (1996; 2022), Freire enfatiza que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, abertura ao diálogo e coerência ética. Os graduandos, ao interagirem com adultos trabalhadores, idosos que retornam à escola ou jovens que buscam a certificação interrompida, são desafiados a reconhecer que a autoridade docente não se funda na imposição, mas na competência dialogada e na humildade intelectual. Aprendem, na prática, que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1996), e que a sala de aula da EJA é espaço privilegiado dessa comunhão.

A metodologia adotada pelo projeto, organizada em trilhas de aprendizagem por áreas do conhecimento, oficinas de letramento digital e científico, acompanhamento psicopedagógico e simulados preparatórios para o Enceja, ganha densidade precisamente porque é mediada por esses futuros pedagogos. São eles que traduzem conteúdos abstratos em linguagens acessíveis, que adaptam materiais às experiências concretas dos educandos, que identificam dificuldades específicas e que constroem estratégias diferenciadas para superá-las. Contudo, tal adaptação não pode significar simplificação acrítica. A formação recebida no projeto os convoca a compreender que contextualizar é complexificar a partir da realidade, e não reduzir o conhecimento a versões empobrecidas. Essa postura crítica impede que a EJA seja convertida em espaço de mera reprodução de conteúdo desarticulados da vida social, reforçando sua dimensão formativa integral.

Ao mesmo tempo, a inserção dos estudantes de Pedagogia tensiona a própria universidade. O campus deixa de ser apenas espaço de produção teórica e passa a se afirmar como polo de intervenção social. A experiência na EJA reconfigura a identidade profissional dos graduandos, pois os coloca diante das contradições concretas entre direito formal à educação e condições materiais de acesso e permanência. Essa vivência contribui para que a docência seja compreendida não como vocação abstrata, mas como compromisso político com a transformação social. Freire (1987), advertia que a neutralidade na educação é impossível; ensinar é sempre um ato político. Ao atuarem no projeto, os estudantes experimentam essa politicidade não como discurso, mas como prática cotidiana, ao enfrentarem evasões, dificuldades de aprendizagem, limitações de infraestrutura e demandas afetivas intensas.

Assim, a participação dos graduandos de Pedagogia no projeto EJA e Enceja consolida-se como eixo formativo que articula teoria crítica, prática educativa e compromisso social. Ela contribui para a excelência e continuidade do projeto porque amplia a capacidade de atendimento, diversifica estratégias pedagógicas e fortalece vínculos comunitários. Mais do que isso, forma professores capazes de compreender a educação como direito, como prática emancipadora e como campo de disputa contra as desigualdades estruturais. Em um município marcado por contrastes socioeconômicos, essa articulação entre universidade e território não apenas qualifica o projeto, mas reafirma a educação como instrumento de dignidade e de reconstrução histórica dos sujeitos que, apesar das interrupções e negações de direitos, insistem em aprender e em transformar suas trajetórias.



RECONSTRUÇÃO DE SABERES, CIDADANIA E INCLUSÃO EDUCACIONAL

A reconstrução de saberes na esfera da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Enceja não pode ser compreendida como simples retomada de conteúdos escolares interrompidos, mas como processo complexo de ressignificação da experiência humana à luz do conhecimento sistematizado. Trata-se de um movimento pedagógico que articula memória, trajetória de vida, trabalho, território e cultura, reconhecendo que os sujeitos que retornam à escola não chegam vazios, mas carregados de saberes produzidos na prática social. A reconstrução, portanto, não se limita à recuperação do “tempo perdido”; ela implica reelaboração crítica do vivido, permitindo que o conhecimento escolar dialogue com a experiência acumulada e produza novas formas de leitura do mundo.

Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1987), sustenta que a alfabetização e a escolarização só adquirem sentido emancipador quando vinculadas à conscientização, isto é, à capacidade de perceber as estruturas que organizam a realidade social e de agir sobre elas. Nesse horizonte, reconstruir saberes significa superar a educação bancária, que deposita informações descontextualizadas, e instaurar uma pedagogia problematizadora, capaz de transformar a sala de aula em espaço de diálogo crítico. O adulto que aprende a escrever, interpretar textos ou resolver problemas matemáticos não está apenas adquirindo habilidades técnicas; está ampliando sua possibilidade de participação política, de inserção no mundo do trabalho e de reivindicação de direitos. A reconstrução do saber é, simultaneamente, reconstrução da autoestima e da identidade cidadã.

A cidadania, nesse contexto, não pode ser reduzida à formalidade jurídica ou ao exercício episódico do voto. Ela se materializa na capacidade de compreender documentos, acessar políticas públicas, interpretar informações midiáticas, participar de instâncias coletivas e reivindicar condições dignas de vida. A exclusão escolar, historicamente imposta às classes trabalhadoras e às populações periféricas e rurais, produziu não apenas lacunas educacionais, mas formas sutis de silenciamento social. A EJA e o Enceja, quando orientados por uma perspectiva crítica, tornam-se instrumentos de restituição da palavra. Aprender a ler e escrever significa, também, aprender a nomear o mundo e a si mesmo, rompendo com a internalização da inferioridade social. Entretanto, é preciso reconhecer que a inclusão educacional não se realiza automaticamente pela oferta de vagas ou pela certificação via exame nacional. Frigotto (2010), lembra que a escola, inserida em uma sociedade estruturalmente desigual, pode funcionar como aparelho de reprodução das hierarquias sociais, oferecendo formações diferenciadas que legitimam desigualdades sob o discurso da meritocracia. No caso da EJA, esse risco se manifesta quando a modalidade é tratada como política residual, com currículos simplificados, baixa carga horária e recursos limitados. Nesses casos, a inclusão pode converter-se em inclusão precarizada, mantendo os sujeitos em posições subalternas no mercado de trabalho e na vida social. A reconstrução de saberes, para ser efetiva, exige rigor intelectual, investimento institucional e compromisso político com a qualidade da formação oferecida.

A inclusão educacional deve, portanto, ser compreendida como processo multidimensional. Envolve acesso, permanência, aprendizagem significativa e reconhecimento dos saberes prévios. Envolve, ainda, políticas de transporte, alimentação, conectividade digital e apoio psicossocial, especialmente em contextos territoriais marcados por vulnerabilidades socioeconômicas e ambientais. A escola que acolhe jovens e adultos precisa reconhecer as condições concretas de vida desses sujeitos, muitas vezes



atravessadas por jornadas de trabalho extensas, responsabilidades familiares e instabilidade financeira. Incluir é criar condições materiais e simbólicas para que o estudante permaneça, aprenda e se reconheça como protagonista de sua trajetória.

No interior da prática pedagógica, a reconstrução de saberes se expressa na valorização da oralidade, na contextualização dos conteúdos, na articulação entre teoria e experiência cotidiana. Quando o educador parte das histórias de vida dos estudantes, das experiências no campo, no comércio, no trabalho doméstico ou na indústria, o conhecimento deixa de ser abstrato e passa a dialogar com a realidade concreta. Essa mediação não significa renunciar ao conteúdo científico, mas traduzi-lo de modo que faça sentido para o educando. Freire (1996; 2022), em *Pedagogia da Autonomia*, enfatiza que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e compromisso ético com sua formação integral. A prática educativa, assim, transforma-se em exercício de escuta, de problematização e de construção coletiva de sentido.

No domínio do Enceja, a certificação representa etapa relevante da inclusão educacional, pois reconhece oficialmente competências adquiridas ao longo da vida. Contudo, a prova não deve ser compreendida como fim em si mesma. A preparação para o exame precisa ser acompanhada de processos formativos que ampliem horizontes culturais, desenvolvam pensamento crítico e fortaleçam a autonomia intelectual. Caso contrário, corre-se o risco de reduzir a política pública a mecanismo de regularização estatística, sem impacto efetivo na qualidade de vida dos sujeitos. A inclusão educacional verdadeira exige que a certificação seja acompanhada de oportunidades de continuidade de estudos, formação técnica e inserção profissional digna. A reconstrução de saberes, a cidadania e a inclusão educacional constituem, assim, dimensões indissociáveis de um mesmo projeto emancipatório. Elas apontam para uma concepção de educação como direito ao longo da vida, como prática social transformadora e como campo de resistência frente às desigualdades estruturais. No contexto da EJA e do Enceja, especialmente em territórios marcados por contrastes socioeconômicos, tais dimensões assumem caráter estratégico. Cada adulto que retorna à escola, cada jovem que conclui o ensino fundamental ou médio, cada idoso que aprende a escrever sua própria história representa não apenas uma conquista individual, mas um gesto coletivo de enfrentamento das injustiças históricas.

Reconstruir saberes é, portanto, reconstruir mundos possíveis. É afirmar que o conhecimento não pertence a uma elite, mas constitui patrimônio comum da humanidade. É reconhecer que a cidadania se fortalece quando a palavra circula, quando o sujeito compreende sua realidade e quando a escola se converte em espaço de dignidade. A inclusão educacional, nesse sentido, não é concessão benevolente do Estado, mas dever ético e político de uma sociedade que se pretende democrática. Ao articular saber, cidadania e inclusão, a EJA e o Enceja podem ultrapassar a condição de políticas compensatórias e afirmar-se como experiências concretas de justiça social e de emancipação humana. Essa perspectiva exige, contudo, que a reconstrução de saberes não seja concebida como processo linear ou homogêneo. Jovens, adultos e idosos que ingressam na EJA trazem temporalidades distintas, experiências heterogêneas e expectativas múltiplas em relação à escola. Há aqueles que buscam a certificação para ampliar possibilidades no mercado de trabalho; outros desejam acompanhar a escolarização dos filhos; alguns procuram simplesmente realizar um projeto interrompido décadas antes. A inclusão educacional, para ser substantiva, precisa reconhecer essa pluralidade de motivações e trajetórias, estruturando práticas pedagógicas flexíveis sem perder a densidade formativa. A flexibilidade, nesse sentido, não pode ser confundida com precarização curricular, mas deve significar abertura metodológica aliada ao rigor epistemológico.



Freire (1996; 2022), assegura que ensinar exige coragem para enfrentar as condições concretas do contexto histórico e social em que se atua. No campo da EJA, isso implica reconhecer que muitos educandos foram sistematicamente excluídos por razões estruturais: pobreza, racismo, desigualdade de gênero, trabalho infantil, migrações forçadas e ausência de políticas públicas efetivas. Reconstruir saberes é, portanto, também reconstruir narrativas. Ao oferecer espaço para que os estudantes compartilhem suas histórias, a escola contribui para desnaturalizar a exclusão e para compreender que o fracasso escolar não é atributo individual, mas resultado de um sistema que historicamente selecionou e hierarquizou sujeitos. A sala de aula torna-se, assim, espaço de elaboração simbólica das experiências de negação de direitos e de afirmação de novas possibilidades de pertencimento social.

Essa dimensão narrativa tem impacto direto na construção da cidadania. Quando o sujeito passa a compreender sua trajetória como parte de um processo social mais amplo, ele amplia sua capacidade de análise crítica da realidade. A alfabetização e o letramento, nesse contexto, não se limitam ao domínio do código escrito; tornam-se instrumentos de interpretação do mundo. Ler um contrato de trabalho, compreender uma política pública, analisar uma notícia ou redigir uma reivindicação são práticas que materializam a cidadania ativa. A inclusão educacional, portanto, não se esgota na permanência física na escola, mas se expressa na ampliação da autonomia intelectual e na capacidade de intervenção social. Todavia, a reconstrução de saberes enfrenta limites objetivos impostos pela estrutura socioeconômica. Frigotto (2010), destaca que a escola opera no interior de uma sociedade marcada pela divisão social do trabalho e pela lógica da acumulação capitalista. A promessa de mobilidade social por meio da escolarização convive com um mercado de trabalho segmentado e excluyente, no qual a certificação nem sempre garante inserção digna. Essa contradição exige que a EJA e o Enceja sejam analisados criticamente: ao mesmo tempo em que ampliam oportunidades individuais, não podem, isoladamente, transformar as bases estruturais da desigualdade. A reconstrução de saberes deve, portanto, estar articulada a políticas públicas mais amplas de geração de renda, inclusão digital, formação técnica e desenvolvimento territorial.

No plano institucional, isso significa que a inclusão educacional demanda articulação intersetorial. Programas de transporte escolar, assistência social, saúde e cultura precisam dialogar com a escola para assegurar condições efetivas de permanência e aprendizagem. A evasão na EJA frequentemente está associada a fatores externos à sala de aula: desemprego, sobrecarga de trabalho, doenças, responsabilidades familiares. Reconhecer essas dimensões não é relativizar a responsabilidade pedagógica, mas ampliar a compreensão sobre as múltiplas camadas que atravessam o processo educativo. A reconstrução de saberes, para ser consistente, requer ambiente institucional que sustente o estudante em sua integralidade.

No interior das práticas pedagógicas, a construção coletiva do conhecimento emerge como eixo central. A valorização da oralidade, a problematização de temas do cotidiano, o uso de metodologias participativas e a integração de tecnologias digitais configuram estratégias que potencializam o protagonismo dos educandos. Freire (1987), insiste que o diálogo não é técnica didática, mas postura ética diante do outro. Ao dialogar, o educador reconhece o educando como sujeito de conhecimento, rompendo com a lógica verticalizada da transmissão unilateral. Essa postura fortalece o sentimento de pertencimento e contribui para consolidar a escola como espaço de reconhecimento e dignidade. A inclusão educacional, nesse sentido, possui também dimensão simbólica. Muitos estudantes da EJA carregam marcas de fracasso escolar anterior, internalizando sentimentos de incapacidade ou inadequação. O reencontro com a escola pode reativar memórias dolorosas. A reconstrução de saberes exige, portanto, ambiente pedagógico que



combine exigência intelectual e acolhimento afetivo. A valorização das conquistas, por menores que pareçam, a leitura fluente de um texto, a resolução correta de um problema matemático, a participação ativa em um debate, constitui elemento fundamental para a reconstrução da autoestima. A aprendizagem, assim, converte-se em experiência de reconhecimento.

Ao articular saber, cidadania e inclusão, a EJA e o Encejeja assumem papel estratégico na consolidação de uma educação ao longo da vida. Em uma sociedade que se transforma rapidamente sob o impacto das tecnologias digitais e das mudanças no mundo do trabalho, o direito à aprendizagem contínua torna-se condição para a participação plena na vida social. A reconstrução de saberes não é evento pontual, mas processo permanente de atualização e ampliação de horizontes culturais. A inclusão educacional, por sua vez, deve ser entendida como compromisso histórico com aqueles que foram sistematicamente excluídos, reafirmando que a educação não é privilégio, mas direito inalienável. Assim, reconstruir saberes é afirmar que a história não está encerrada. Cada trajetória retomada na EJA, cada certificação conquistada no Encejeja, cada estudante que redescobre sua capacidade de aprender constitui gesto concreto de resistência às desigualdades estruturais. A cidadania se fortalece quando o sujeito se reconhece como produtor de conhecimento e agente de transformação. A inclusão educacional, quando ancorada em princípios críticos e emancipatórios, deixa de ser política compensatória e torna-se prática de justiça social. Nesse movimento, a escola reafirma sua potência como espaço de reinvenção da vida e de construção coletiva de futuros mais democráticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências da EJA e do Encejeja em Teresópolis evidenciam que a educação, quando concebida como prática social e direito inalienável, constitui um dos mais potentes vetores de transformação social e equidade territorial. No contexto de um município marcado por profundas desigualdades socioespaciais, essas políticas educacionais funcionam como dispositivos de reconstrução da cidadania, de reencantamento com o saber e de reparação simbólica das trajetórias interrompidas pelo abandono escolar e pela exclusão histórica.

Ao possibilitar o retorno à escolarização e a certificação de competências, a EJA e o Encejeja assumem um papel de mediação entre a esperança e a realidade, entre a experiência e o conhecimento sistematizado. Como destaca Freire (1996), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Essa concepção dialógica da educação encontra eco nas práticas de Teresópolis, em especial naquelas vinculadas à Universidade Estácio de Sá, campus Teresópolis, que se consolida como espaço de acolhimento, mediação e esperança. A universidade atua não apenas como instituição formadora, mas como polo de justiça social, comprometida com a inclusão, a formação crítica e a valorização do saber popular. Essas iniciativas mostram que a educação emancipadora não se restringe ao espaço escolar formal, mas se irradia pela cidade e pelos territórios rurais, atingindo famílias, comunidades e diferentes gerações. O impacto da EJA e do Encejeja ultrapassa a conquista do diploma: produz um movimento intergeracional de reconfiguração da autoestima, da autonomia e do protagonismo cidadão. Nesse sentido, a escola torna-se um “lugar de refazimento da vida”, como observa Arroyo (2000), ao compreender a EJA como prática de reconhecimento dos sujeitos historicamente negados pelo sistema escolar e pelo Estado. No caso de Teresópolis, um município de contrastes intensos, onde o



desenvolvimento urbano convive com bolsões de pobreza e exclusão nas zonas rurais e periféricas, a EJA e o Encejeja configuram-se como estratégias de territorialização da política pública, aproximando o direito à educação das realidades concretas das comunidades. Essa aproximação permite a construção de uma pedagogia mais sensível aos modos de vida e às identidades locais, reafirmando o que Caldart (2004), denomina de educação no campo como pedagogia da vida social, ou seja, uma educação que nasce da experiência coletiva, do trabalho, da terra e das relações comunitárias.

A experiência teresopolitana demonstra, ainda, que o sucesso da EJA e do Encejeja depende de articulação interinstitucional, envolvendo o poder público, as universidades, os movimentos sociais e as comunidades. Frigotto (2010), adverte que a educação, isolada de uma política de desenvolvimento social e econômico, corre o risco de se tornar apenas instrumento de adaptação à desigualdade. É indispensável, portanto, que os programas de alfabetização e certificação estejam integrados a políticas de trabalho, renda, cultura e inclusão digital, de modo que a escolarização se traduza em oportunidades reais de cidadania e emancipação. Essas políticas também devem ser compreendidas sob a ótica da justiça cognitiva, conceito trabalhado por Santos (2007), para quem o reconhecimento dos saberes locais e das epistemologias populares é condição para a democratização do conhecimento. A EJA e o Encejeja, quando ancorados nesse princípio, deixam de ser políticas compensatórias e passam a ser campos de produção de saber e de resistência, valorizando os modos próprios de aprendizagem das populações adultas e rurais. Desse modo, o conhecimento formal encontra o conhecimento vivido, e a educação torna-se uma prática de interculturalidade e dignidade.

O investimento em programas como a EJA e o Encejeja, portanto, ultrapassa a dimensão pedagógica: trata-se de uma decisão política e ética. Investir na educação de jovens e adultos é investir na dignidade humana, no direito à aprendizagem contínua e na reconstrução dos sonhos de uma população que insiste em aprender, crescer e transformar o mundo, mesmo após décadas de negação de direitos. Como afirma Freire (1987), “a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem; não pode temer o debate, a análise da realidade, nem a denúncia das injustiças”.



REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, v. 2, 1985. Disponível em: < [althusser-os-aparelhos-ideolc3b3gicos-de-estado.pdf](#)>. Acesso 01/03/2026

ANDRÉ, Marli. Etnografia da prática escolar. Papirus editora, 2013.

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. Disponível em: < <http://www1.urisantiago.br/conteudos/arquivos/Arquivo-18f07c9015a0356547c3fb8af7695483.pdf>>. Acesso 01/03/2026

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. 2000. Disponível em: < <http://www1.urisantiago.br/conteudos/arquivos/Arquivo-18f07c9015a0356547c3fb8af7695483.pdf>>. Acesso 01/03/2026

BOGDAN, Robert, and Sari Biklen. "Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos." Porto editora, 1994. Disponível em: < <http://177.20.147.23:8080/handle/123456789/1119>>. Acesso 01/03/2026

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

CALDART, Roseli Salette et al. A escola do campo em movimento. Currículo sem fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003. Disponível em: < <https://www.academia.edu/download/121044531/5.pdf>>. Acesso 01/03/2026

CALDART, Roseli Salette. Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica C.; et al. Por uma Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: MEC, 2002.

CALDART, Roseli Salette; STEDILE, João Pedro; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / Expressão Popular, 2012.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. As dimensões da Educação do Campo. Educação UFSM, v. 41, n. 1, p. 183-195, 2016. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v41n1/1984-6444-edufsm-41-1-00183.pdf>>. Acesso 01/03/2026

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n116/n116a10.pdf>>. Acesso 01/03/2026

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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



FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutivo: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em:< <https://www.sidalc.net/search/Record/dig-unesdoc-ark:-48223-pf0000170740/Description>>. Acesso 01/03/2026

IBGE. Censo Demográfico 2022. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023.

IBGE. Indicadores Sociais Municipais de Teresópolis. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

INEP. Encceja, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos. Brasília: Inep, 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010 – Aglomerados Subnormais. Informações Territoriais. Tabelas PDF. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em:<ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Aglomerados_subnormais/Aglomerados_subnormais_informacoes_territoriais/tabelas_pdf/tab01.pdf>. Acesso 01/03/2026

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Índice de Gini da renda domiciliar per capita, Brasil, Municípios, 1991-2000-2010. Brasília: IBGE, 2012. Disponível em:<<https://tabnet.datasus.gov.br/cgi/ibge/censo/cnv/ginibr.def>>. Acesso 01/03/2026

LIBÂNIO, José Carlos. Didática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PAINTMAPS. Mapa do município de Teresópolis (RJ). Base cartográfica: Leaflet; dados sob licença CC BY 2.0 (dl-de). Disponível em:<<https://www.paintmaps.com>>. Acesso 01/03/2026

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em:<<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-605197>>. Acesso 01/03/2026

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. Cortez editora, 2025.