

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS DE MORADORES DE
FAVELAS E PERIFERIAS**

**YOUTH AND ADULT EDUCATION: PERSPECTIVES OF RESIDENTS OF SLUMS AND
URBAN PERIPHERIES**

**EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: PERSPECTIVAS DE HABITANTES DE
FAVELAS Y PERIFERIAS URBANAS**

 <https://doi.org/10.56238/arev8n1-135>

Data de submissão: 26/12/2025

Data de publicação: 26/01/2026

Elaine de Oliveira Ferreira

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal Fluminense (UFF)

E-mail: elaineof19@gmail.com

Orcid: 0000-0003-2285-5600

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7155982852774910>

RESUMO

Considerando as profundas desigualdades sociais, territoriais e educacionais que historicamente atravessam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, especialmente nos contextos de favelas e periferias urbanas, este artigo problematiza essa modalidade como um direito público e subjetivo cuja efetivação permanece tensionada por processos estruturais de exclusão. Objetiva-se analisar criticamente a EJA a partir das experiências e condições de vida de sujeitos moradores desses territórios, discutindo os sentidos atribuídos à modalidade no âmbito das políticas educacionais brasileiras. Para tanto, procede-se a um ensaio teórico de abordagem qualitativa, fundamentado na análise crítica da produção acadêmica sobre EJA, educação popular e desigualdades estruturais, em diálogo com autores como Freire (2004), Arroyo (2017), Paiva e Julião (2019). Desse modo, observa-se que as políticas educacionais destinadas à EJA foram historicamente marcadas por um caráter compensatório e utilitarista, frequentemente subordinadas às demandas do mercado de trabalho e à lógica de correção de fluxo, o que limita o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos sujeitos da modalidade. Conclui-se que o fortalecimento da EJA exige sua afirmação como espaço de formação humana, política e emancipatória, orientada pelo princípio da equidade e pelo reconhecimento das diferenças, superando práticas reducionistas e reafirmando a educação como instrumento de justiça social.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Desigualdades Socioeducacionais. Território. Educação Popular. Equidade.

ABSTRACT

Considering the profound social, territorial, and educational inequalities that have historically shaped Youth and Adult Education (Educação de Jovens e Adultos – EJA) in Brazil, especially in the contexts of urban slums and peripheral areas, this article problematizes this educational modality as a public and subjective right whose implementation remains constrained by structural processes of exclusion. The study aims to critically analyze EJA based on the experiences and living conditions of individuals residing in these territories, discussing the meanings attributed to this modality within Brazilian educational policies. To this end, the article adopts a qualitative theoretical essay approach, grounded

in a critical analysis of the academic literature on EJA, popular education, and structural inequalities, in dialogue with authors such as Freire (2004), Arroyo (2017), Paiva, and Julião (2019). The analysis reveals that educational policies aimed at EJA have historically been marked by a compensatory and utilitarian character, often subordinated to labor market demands and correction-of-flow logics, which limits access, permanence, and educational success for students in this modality. It is concluded that strengthening EJA requires its affirmation as a space for human, political, and emancipatory education, guided by the principle of equity and the recognition of differences, overcoming reductionist practices and reaffirming education as an instrument of social justice.

Keywords: Youth and Adult Education. Socio-Educational Inequalities. Territory. Popular Education. Equity.

RESUMEN

Considerando las profundas desigualdades sociales, territoriales y educativas que históricamente atraviesan la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en Brasil, especialmente en los contextos de favelas y periferias urbanas, este artículo problematiza esta modalidad educativa como un derecho público y subjetivo cuya efectivización permanece tensionada por procesos estructurales de exclusión. El objetivo es analizar críticamente la EJA a partir de las experiencias y condiciones de vida de los sujetos residentes en estos territorios, discutiendo los sentidos atribuidos a esta modalidad en el ámbito de las políticas educativas brasileñas. Para ello, se desarrolla un ensayo teórico de enfoque cualitativo, fundamentado en el análisis crítico de la producción académica sobre EJA, educación popular y desigualdades estructurales, en diálogo con autores como Freire (2004), Arroyo (2017), Paiva y Julião (2019). De este modo, se observa que las políticas educativas destinadas a la EJA han estado históricamente marcadas por un carácter compensatorio y utilitarista, frecuentemente subordinadas a las demandas del mercado laboral y a la lógica de corrección de trayectorias escolares, lo que limita el acceso, la permanencia y el éxito educativo de los sujetos de esta modalidad. Se concluye que el fortalecimiento de la EJA exige su afirmación como espacio de formación humana, política y emancipadora, orientada por el principio de la equidad y el reconocimiento de las diferencias, superando prácticas reduccionistas y reafirmando la educación como instrumento de justicia social.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Desigualdades Socioeducativas. Territorio. Educación Popular. Equidad.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se historicamente como uma modalidade marcada por tensões, disputas e contradições no interior das políticas educacionais brasileiras. Destinada a sujeitos que tiveram seus processos de escolarização interrompidos ou negados, a EJA revela, de forma contundente, as desigualdades estruturais que atravessam a sociedade de classes, especialmente quando se considera o recorte territorial de moradores de favelas e periferias urbanas. Esses sujeitos, em sua maioria, carregam trajetórias escolares fragmentadas, atravessadas por experiências de pobreza, violências múltiplas e restrições sistemáticas ao acesso a direitos básicos.

No contexto brasileiro, os processos de urbanização e industrialização, intensificados a partir do início do século XX, contribuíram para a consolidação de territórios marcados pela precarização das condições de vida e pela negação histórica de direitos sociais. As favelas e periferias, constituídas nesse movimento, passaram a concentrar populações submetidas a relações de trabalho desiguais, baixos níveis de escolarização e sucessivas formas de exclusão educacional. Nesse cenário, a EJA emerge, simultaneamente, como possibilidade de garantia do direito à educação e como espaço tensionado por políticas de caráter compensatório, frequentemente orientadas pela lógica da formação mínima para o mercado de trabalho.

Embora a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reconheçam a educação como direito de todos, assegurando o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, observa-se que, na prática, esse direito se materializa de forma profundamente desigual. Para os sujeitos moradores de favelas e periferias, o acesso, a permanência e o sucesso escolar na EJA são atravessados por condicionantes sociais, territoriais e institucionais que limitam a efetivação desse direito, revelando os limites das políticas públicas educacionais frente às desigualdades estruturais.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar criticamente a EJA a partir das perspectivas e condições de vida de moradores de favelas e periferias, problematizando os sentidos atribuídos a essa modalidade no interior das políticas educacionais brasileiras. Parte-se da compreensão de que a EJA não pode ser reduzida a uma estratégia de correção de fluxo ou de adequação funcional ao mercado de trabalho, mas deve ser concebida como espaço de formação humana, política e emancipatória.

Metodologicamente, trata-se de um ensaio teórico de abordagem qualitativa, fundamentado na análise crítica da literatura sobre EJA, educação popular, território e desigualdades sociais. O diálogo com autores como Freire (2004), Arroyo (2017), Paiva e Julião (2019) permite compreender a EJA como campo de disputas entre projetos educativos antagônicos: de um lado, práticas alinhadas

à reprodução das desigualdades sociais; de outro, experiências e concepções orientadas pela emancipação, pela equidade e pelo reconhecimento das diferenças.

O artigo organiza-se em quatro seções, além desta introdução. Inicialmente, discute-se a relação histórica entre EJA, território e desigualdades sociais. Em seguida, analisam-se os impactos das políticas educacionais e das condições de vida nos processos de acesso e permanência dos sujeitos na EJA. Na terceira seção, problematizam-se os desafios contemporâneos impostos pela violência territorial e pela precarização dos direitos sociais. Por fim, nas considerações finais, reforça-se a necessidade de fortalecer a EJA como política pública comprometida com a justiça social e com a formação crítica dos sujeitos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se historicamente como uma modalidade educacional intrinsecamente vinculada às lutas pelo direito à educação e à democratização do acesso ao conhecimento escolar no Brasil. Embora a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconheçam a EJA como parte integrante da educação básica e como direito público e subjetivo, sua efetivação permanece marcada por profundas contradições. Conforme assinala Paiva (2019), a distância entre o reconhecimento normativo e a garantia concreta desse direito evidencia os limites das políticas educacionais diante das desigualdades estruturais que atravessam a sociedade brasileira. Nesse sentido, a EJA não pode ser compreendida como uma política residual ou meramente compensatória, mas como expressão de trajetórias escolares interrompidas produzidas por processos históricos de exclusão.

Os sujeitos que demandam a EJA são, em sua maioria, trabalhadores e moradores de favelas e periferias urbanas, cujas experiências de vida evidenciam a articulação entre classe social, trabalho, território e escolarização. Arroyo (2017) destaca que esses sujeitos carregam marcas de uma sociedade profundamente desigual, na qual o direito à educação é constantemente adiado, sobretudo para aqueles inseridos em contextos de precarização social. As favelas e periferias configuram-se como territórios socialmente produzidos, atravessados por processos de segregação socioespacial, violência cotidiana, precarização dos serviços públicos e presença seletiva do Estado. Tais condições incidem diretamente sobre o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos estudantes da EJA, reforçando que suas trajetórias educacionais não podem ser interpretadas a partir de explicações individualizantes ou meritocráticas.

A incorporação da categoria território à análise da EJA permite compreender que as desigualdades educacionais são produzidas para além do espaço escolar. A violência territorial, as

longas jornadas de trabalho, a instabilidade das políticas públicas e as múltiplas formas de violação de direitos impactam diretamente o cotidiano escolar e os processos de aprendizagem. Nesse contexto, a escola pode assumir tanto o papel de reprodução das desigualdades quanto de espaço de acolhimento, resistência e construção coletiva, a depender do projeto político-pedagógico que a orienta e do reconhecimento das experiências e saberes dos sujeitos da EJA.

A perspectiva da educação popular, especialmente a partir das contribuições de Paulo Freire (2004), oferece importantes aportes teóricos para a compreensão da EJA como espaço de formação humana, política e emancipatória. Para Freire, a educação deve ser concebida como prática social comprometida com o diálogo, a conscientização e a transformação da realidade, rompendo com modelos bancários e tecnicistas de ensino. Essa concepção reconhece os educandos como sujeitos históricos, portadores de saberes construídos em suas experiências de vida e de trabalho, e coloca a realidade concreta como ponto de partida para os processos formativos. Tal abordagem contrapõe-se às práticas utilitaristas que reduzem a EJA à certificação rápida ou à adequação imediata às exigências do mercado de trabalho.

No entanto, as políticas educacionais destinadas à EJA têm sido historicamente marcadas por uma lógica compensatória e utilitarista, frequentemente associada à correção de fluxo e ao atendimento de metas quantitativas. Paiva (2019) argumenta que essa perspectiva reforça a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro, destinando projetos educativos diferenciados a distintos segmentos sociais. Para os sujeitos da EJA, especialmente aqueles oriundos de territórios periféricos, tal lógica resulta em currículos aligeirados, precarização das condições de ensino e desvalorização do trabalho docente, limitando o potencial emancipatório da modalidade.

Julião (2019) destaca que, apesar desses limites, a EJA pode constituir-se como espaço privilegiado de afirmação de direitos e fortalecimento da cidadania, desde que orientada por projetos político-pedagógicos comprometidos com a equidade, o reconhecimento das diferenças e a justiça social. Reafirmar a EJA como política pública emancipatória implica superar perspectivas reducionistas e enfrentar as desigualdades estruturais que produzem a exclusão educacional. Assim, pensar a Educação de Jovens e Adultos a partir dos territórios de favelas e periferias exige reconhecer os sujeitos como protagonistas de suas histórias e a educação como instrumento central na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, TERRITÓRIO E DESIGUALDADES ESTRUTURAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) expressa, de maneira particularmente aguda, as desigualdades sociais e educacionais produzidas historicamente no interior da sociedade capitalista brasileira. Os sujeitos que demandam essa modalidade, em sua maioria, pertencem às classes populares e residem em territórios marcados pela precarização das condições de vida, como favelas e periferias urbanas. Suas trajetórias escolares interrompidas não podem ser compreendidas como escolhas individuais ou fracassos pessoais, mas como resultado de processos estruturais de exclusão que articulam classe social, território, trabalho e acesso desigual aos direitos.

Os processos de urbanização e industrialização, intensificados no Brasil ao longo do século XX, contribuíram para a consolidação de territórios periféricos destinados à moradia da força de trabalho necessária à expansão do capital. Nesse movimento, a escolarização dos setores populares foi historicamente concebida de forma instrumental, orientada para a formação mínima exigida pelo mercado de trabalho. Tal perspectiva reforçou a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro, no qual a educação destinada às elites se diferencia profundamente daquela ofertada às classes trabalhadoras, tanto em termos de acesso quanto de qualidade.

Nesse contexto, a EJA passa a ocupar um lugar ambíguo nas políticas educacionais. Por um lado, constitui-se como estratégia de garantia do direito à educação àqueles que foram privados desse direito na infância; por outro, frequentemente assume um caráter compensatório e utilitarista, voltado à correção de fluxo e à certificação rápida, sem enfrentar as causas estruturais da exclusão escolar. Como destaca Paiva (2019), a formulação das políticas de EJA revela contradições profundas entre os princípios de inclusão, cidadania e qualidade e as condições materiais e institucionais efetivamente oferecidas aos sujeitos da modalidade.

A relação entre território e escolarização é central para compreender essas contradições. As favelas e periferias não se configuram apenas como espaços geográficos, mas como territórios socialmente produzidos, atravessados por desigualdades históricas, estigmatizações e negações sistemáticas de direitos. Conforme aponta Patrocínio (2018), esses territórios carregam marcas de processos socialmente excludentes que impactam diretamente as experiências educacionais de seus moradores. Assim, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes da EJA não se restringem ao espaço escolar, mas se articulam a condições de vida marcadas pela insegurança, pela precarização dos serviços públicos e pela instabilidade no mundo do trabalho.

Ao longo da trajetória brasileira, as políticas educacionais voltadas à formação de jovens e adultos foram, em grande medida, pensadas a partir das necessidades do desenvolvimento econômico,

e não das demandas formativas dos sujeitos. A criação de instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), ainda na década de 1940, exemplifica a centralidade da formação técnica voltada à qualificação da mão de obra. Embora tais iniciativas tenham contribuído para a ampliação de oportunidades formativas, também reforçaram a subordinação da educação às exigências do capital, limitando seu potencial emancipatório.

Essa lógica se mantém, de diferentes formas, nas políticas contemporâneas da EJA, especialmente quando a modalidade é utilizada como mecanismo de ajuste estatístico dos sistemas de ensino, sem o devido investimento em condições de acesso, permanência e sucesso escolar. A persistência de elevados índices de analfabetismo funcional e de distorção idade-série evidencia que a negação do direito à educação não se resolve apenas com a ampliação da oferta de vagas, mas exige o enfrentamento das desigualdades estruturais que atravessam os territórios e os sujeitos. Paiva (2019, p.92) sinaliza que:

[...] O que seria, entretanto, da sociedade capitalista sem a força de trabalho que constitui o exército de reserva analfabeto e desescolarizado que se submete a subempregos desqualificados, sem garantias trabalhistas e sem oportunidades de ascensão, se estes desescolarizados passassem a reconhecer os processos de subalternização e opressão que mantêm a riqueza de poucos com a pobreza de tantos?

Dessa forma, compreender a EJA a partir da categoria território permite deslocar o foco das análises individualizantes para uma leitura crítica das condições sociais, políticas e econômicas que produzem a exclusão educacional. Ao reconhecer os estudantes da EJA como sujeitos históricos, portadores de saberes e experiências construídas em contextos adversos, abre-se espaço para pensar a educação não como instrumento de adaptação à ordem vigente, mas como prática social comprometida com a transformação das condições que produzem a desigualdade.

4 FAVALAS, PERIFERIAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: LIMITES DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA

A efetivação do direito à educação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrenta limites profundos quando analisada a partir das condições concretas de vida dos sujeitos moradores de favelas e periferias urbanas. Embora o ordenamento jurídico brasileiro reconheça a educação como direito público e subjetivo, as políticas educacionais destinadas à EJA têm se mostrado insuficientes para garantir, de forma equitativa, o acesso, a permanência e o sucesso escolar

desses estudantes. Tal insuficiência revela a distância entre a normatividade legal e a realidade vivenciada cotidianamente nos territórios populares.

As desigualdades territoriais operam como um dos principais condicionantes do acesso à escola. Em muitos contextos periféricos e favelados, o deslocamento até a instituição escolar é atravessado por precariedade dos serviços públicos, ausência de transporte adequado, restrições impostas por conflitos armados e operações policiais, além do medo constante decorrente da violência cotidiana. Esses fatores incidem diretamente sobre a frequência escolar, especialmente na EJA, cuja oferta ocorre majoritariamente no turno noturno, período em que as condições de segurança se tornam ainda mais fragilizadas.

A permanência dos estudantes na EJA também é impactada por múltiplas vulnerabilidades sociais. Muitos sujeitos conciliam jornadas extensas de trabalho, responsabilidades familiares e condições precárias de moradia, o que compromete o tempo e a disposição necessários para o acompanhamento das atividades escolares. Além disso, não são raras as situações em que a escola se configura como o único espaço de acesso à alimentação regular ou a serviços básicos, revelando o caráter assistencial que, por vezes, atravessa a experiência educacional desses estudantes.

Nesse cenário, observa-se a recorrente utilização da EJA como estratégia de correção de fluxo e de gestão administrativa dos sistemas de ensino. A destinação precoce de adolescentes à modalidade, com o objetivo de reduzir índices de distorção idade-série, tende a desconsiderar as especificidades formativas da EJA e a complexidade das trajetórias escolares interrompidas. Dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2017) indicam que milhões de estudantes da educação básica brasileira se encontram em situação de atraso escolar, sendo majoritariamente oriundos das camadas populares. A transferência desses sujeitos para a EJA, sem políticas de acompanhamento e apoio adequadas, contribui para o agravamento das desigualdades educacionais, ao invés de enfrentá-las. Paiva (2019, p.97) afirma que:

A qualidade, portanto, não se faz apenas na dimensão dos sujeitos que estudam na escola, mas se enlaça com os que transitam e orbitam em torno deles, em todos os espaços sociais e políticos que os conformam como sujeitos de direito para quem a escola pode ser um poderoso dispositivo de formação humana e política.

A qualidade do ensino ofertado na EJA constitui outro ponto crítico das políticas educacionais. Conforme argumenta Paiva (2019), a noção de qualidade não pode ser dissociada das condições sociais, institucionais e políticas que conformam a experiência escolar. No caso da EJA, a ausência de investimentos estruturais, a precarização do trabalho docente, a rotatividade de profissionais e a fragilidade dos projetos pedagógicos comprometem a construção de processos formativos

significativos. Assim, a permanência dos estudantes não depende apenas de sua “motivação individual”, mas da capacidade da escola de reconhecer suas experiências, saberes e necessidades específicas.

As políticas públicas educacionais, ao priorizarem metas quantitativas em detrimento de ações qualitativas, tendem a invisibilizar os obstáculos enfrentados pelos sujeitos da EJA. A ampliação da oferta de vagas, embora necessária, não garante, por si só, o direito à educação. Conforme Julião (2019, p.51):

Precisamos avançar reconstruindo as nossas instituições e fortalecendo o nosso “Estado Democrático de direito” [art.1º da CF]. É fundamental que os Conselhos se fortaleçam e se empoderem institucionalmente para fazer valer os seus direitos como representantes da sociedade no Estado, defendendo a implementação de políticas públicas que venham garantir a democratização do ensino em suas diversas instâncias – fundamental-, médio e superior -, propondo que se ratifique a ampliação do acesso, a socialização das discussões, viabilizando, com isso, a equidade social, garantindo nenhum direito a menos para a toda população.

Como assinala Julião (2019), a democratização do ensino exige a articulação entre acesso, permanência e aprendizagem, bem como o fortalecimento das instâncias participativas e do papel do Estado na implementação de políticas comprometidas com a equidade social.

É nesse contexto que se evidencia o papel estratégico da escola enquanto espaço de mediação entre as políticas educacionais e as realidades territoriais. Quando descolada dos contextos de vida dos estudantes, a escola tende a reproduzir práticas excludentes, reforçando o afastamento dos sujeitos da EJA. Por outro lado, quando orientada por uma perspectiva crítica e democrática, pode constituir-se como espaço de acolhimento, reconhecimento e resistência, contribuindo para a construção de trajetórias educacionais mais justas.

Portanto, os limites do acesso e da permanência na EJA não podem ser compreendidos como falhas individuais dos estudantes, mas como expressão das desigualdades estruturais que atravessam as políticas educacionais e os territórios periféricos. Enfrentar esses limites implica repensar o lugar da EJA nas políticas públicas, superando sua utilização como mecanismo compensatório e afirmando-a como política educacional comprometida com a justiça social e com a garantia efetiva do direito à educação.

5 VIOLÊNCIA TERRITORIAL, ESTADO E DIREITO À EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A análise da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos territórios de favelas e periferias urbanas exige o reconhecimento das múltiplas formas de violência que atravessam o cotidiano dos sujeitos

que demandam essa modalidade. A violência, longe de se restringir a episódios pontuais, constitui-se como dimensão estrutural da vida social nesses territórios, manifestando-se de modo físico, simbólico, institucional e político. Tais formas de violência impactam diretamente o exercício do direito à educação, comprometendo o acesso, a permanência e os processos de aprendizagem dos estudantes da EJA.

Nos territórios periféricos e favelados, a presença do Estado se dá de maneira ambígua e seletiva. Enquanto políticas públicas essenciais — como saneamento, saúde, mobilidade urbana e educação de qualidade — se mostram historicamente insuficientes ou ausentes, as ações estatais de segurança pública tendem a se materializar por meio de operações policiais marcadas pela lógica do confronto e da repressão. Essas intervenções, frequentemente violentas, afetam diretamente as rotinas escolares, interrompendo aulas, inviabilizando deslocamentos e produzindo medo, insegurança e sofrimento emocional entre estudantes e profissionais da educação.

Além da atuação estatal, muitos desses territórios são atravessados pela presença de poderes paralelos, como o narcotráfico e as milícias, que impõem formas próprias de controle social e territorial. A coexistência entre esses poderes e o Estado produz um cenário de instabilidade permanente, no qual o direito de ir e vir dos moradores é constantemente ameaçado. Para os estudantes da EJA, essa realidade significa, muitas vezes, a necessidade de negociar diariamente sua permanência na escola em meio a riscos concretos à integridade física e emocional.

As consequências dessas violências para os processos educativos são profundas. A frequência irregular, as interrupções constantes do calendário escolar e o esgotamento físico e emocional decorrente das experiências de violência comprometem a aprendizagem e reforçam trajetórias de fracasso escolar. Como assinala Arroyo (2017), os sujeitos que chegam à EJA carregam marcas de vidas injustas, atravessadas por negações sistemáticas de direitos, o que exige da escola uma postura ética e política comprometida com a compreensão dessas trajetórias.

Nesse sentido, a violência não pode ser compreendida apenas como um fator externo à escola, mas como elemento constitutivo das condições em que o processo educativo se desenvolve. A escola situada nesses territórios é atravessada pelas contradições do contexto social, sendo, simultaneamente, espaço de proteção e de exposição às desigualdades. A ausência de políticas integradas que articulem educação, assistência social, saúde e segurança pública evidencia a fragmentação das ações do Estado e a fragilidade das respostas institucionais às demandas dos sujeitos da EJA.

A reflexão proposta por Freire (1997) contribui de maneira decisiva para compreender a relação entre violência e educação. Ao denunciar as múltiplas faces da violência — econômica, racial,

de classe, de gênero e simbólica —, o autor destaca a necessidade de uma prática educativa comprometida com a humanização e com a construção da consciência crítica. Para Freire, a educação não pode se limitar à transmissão de conteúdos, mas deve constituir-se como prática de liberdade, capaz de problematizar as condições históricas que produzem a opressão e a desumanização.

No contexto da EJA, essa perspectiva implica reconhecer os estudantes como sujeitos históricos, portadores de saberes construídos em meio à adversidade. Ao invés de responsabilizá-los individualmente pelo insucesso escolar, é necessário compreender como as violências territoriais e institucionais incidem sobre suas trajetórias educativas. Tal reconhecimento exige da escola e dos educadores uma postura pedagógica sensível às realidades vividas, capaz de transformar o espaço escolar em ambiente de acolhimento, escuta e resistência.

Por outro lado, também é fundamental considerar as condições de trabalho dos docentes que atuam na EJA nesses territórios. Professores e gestores enfrentam, cotidianamente, a precarização das condições laborais, a falta de suporte institucional e os impactos emocionais decorrentes da convivência com contextos de violência. Ainda assim, muitos constroem práticas pedagógicas comprometidas com a defesa do direito à educação e com a valorização da vida, reafirmando o papel da escola como espaço de resistência frente às múltiplas formas de opressão.

Assim, a relação entre violência territorial, Estado e direito à educação na EJA evidencia a urgência de políticas públicas integradas, orientadas pelo princípio da equidade e pela centralidade dos direitos humanos. Superar os limites impostos pela violência exige reconhecer que o direito à educação não pode ser efetivado de maneira isolada, mas depende da garantia de condições dignas de vida, de segurança e de justiça social para os sujeitos que habitam os territórios populares.

6 IMPLICAÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EMANCIPATÓRIA: EQUIDADE, CURRÍCULO E RESISTÊNCIA

A análise das condições de vida, das trajetórias escolares e das múltiplas violências que atravessam os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) residentes em favelas e periferias urbanas impõe a necessidade de repensar os fundamentos políticos, pedagógicos e curriculares dessa modalidade. Diante das desigualdades estruturais que limitam o acesso, a permanência e o sucesso escolar, a EJA não pode ser concebida apenas como estratégia compensatória ou como mecanismo de correção de fluxo, mas como política pública comprometida com a equidade, a justiça social e a emancipação humana.

O princípio da equidade assume centralidade nesse debate, uma vez que reconhecer o direito à educação implica considerar as desigualdades concretas que atravessam os sujeitos. Conforme

argumenta Paiva (2019), a igualdade formal não é suficiente para garantir o direito à educação em contextos marcados por profundas assimetrias sociais. A equidade, nesse sentido, exige a oferta de condições diferenciadas, capazes de responder às necessidades específicas dos estudantes da EJA, sobretudo daqueles que vivem em territórios historicamente negligenciados pelo Estado.

No âmbito curricular, essa perspectiva implica superar propostas homogêneas e descontextualizadas, que desconsideram os saberes, as experiências e as identidades dos sujeitos da EJA. Um currículo comprometido com a emancipação deve dialogar com as realidades socioculturais dos estudantes, valorizando seus conhecimentos prévios e promovendo práticas pedagógicas problematizadoras. Como defende Freire (2004), a educação precisa partir da leitura crítica do mundo para, então, possibilitar a leitura da palavra, construindo processos formativos que articulem conhecimento, consciência política e ação transformadora.

A valorização dos saberes construídos nos territórios populares também constitui elemento central de uma EJA emancipatória. As experiências de trabalho, de luta pela sobrevivência, de organização comunitária e de resistência à violência configuram formas legítimas de conhecimento, frequentemente invisibilizadas pelos currículos escolares tradicionais. Reconhecer esses saberes não significa romantizar a pobreza ou a exclusão, mas afirmar a dignidade dos sujeitos e seu direito de participar ativamente da construção do conhecimento.

Nesse processo, o papel dos educadores assume relevância estratégica. Professores que atuam na EJA em contextos de favelas e periferias enfrentam desafios que extrapolam o campo pedagógico, exigindo sensibilidade, compromisso ético e posicionamento político. Arroyo (2017) destaca a importância de reinventar identidades educadoras capazes de compreender os percursos humanos e desumanos dos educandos, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e protagonistas de suas histórias. A formação docente, portanto, deve contemplar a reflexão crítica sobre desigualdades sociais, raciais, territoriais e de classe, fortalecendo práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social.

Além disso, pensar a EJA como espaço de resistência implica reconhecer a escola como território de disputa. Em contextos marcados pela presença de poderes paralelos e pela violência institucional, a escola pode se constituir como um dos poucos espaços de proteção, diálogo e construção coletiva. Essa função, no entanto, não pode ser sustentada apenas pelo esforço individual de educadores e gestores, mas requer políticas públicas integradas que garantam condições materiais, apoio institucional e valorização do trabalho docente.

A EJA emancipatória, portanto, demanda uma ruptura com a lógica utilitarista que historicamente subordinou a educação às exigências do mercado de trabalho. Embora a dimensão da

qualificação profissional seja relevante, ela não pode se sobrepor ao direito à formação humana integral. A educação, nesse sentido, deve contribuir para o fortalecimento da consciência crítica, para o reconhecimento das desigualdades e para a construção de projetos coletivos orientados pela justiça social.

Dessa forma, as implicações para uma EJA emancipatória apontam para a necessidade de políticas educacionais que articulem equidade, currículo crítico e práticas pedagógicas comprometidas com a dignidade humana. Ao afirmar a EJA como espaço de resistência e de produção de sentidos, reafirma-se a educação como direito e como prática social capaz de tensionar as estruturas que produzem e reproduzem a desigualdade.

7 CONCLUSÃO

Este artigo teve como objetivo analisar criticamente a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir das condições de vida e das experiências de sujeitos moradores de favelas e periferias urbanas, compreendendo essa modalidade como direito público e subjetivo tensionado por profundas desigualdades sociais, territoriais e educacionais. Ao longo do texto, buscou-se evidenciar que as trajetórias escolares interrompidas desses sujeitos não podem ser explicadas por fatores individuais, mas devem ser compreendidas à luz de processos históricos e estruturais de exclusão produzidos no interior da sociedade capitalista brasileira.

A análise desenvolvida permitiu evidenciar que, embora a EJA esteja legalmente assegurada como direito, sua materialização ocorre de forma desigual, marcada por políticas de caráter compensatório, utilitarista e, em muitos casos, orientadas pela lógica da correção de fluxo e da certificação rápida. Tal configuração limita o potencial formativo da modalidade e contribui para a reprodução das desigualdades que historicamente afastaram jovens e adultos das trajetórias escolares regulares.

Ao considerar os territórios de favelas e periferias como categorias analíticas centrais, o artigo destacou o impacto das desigualdades territoriais, da violência estrutural e da presença seletiva do Estado sobre o acesso, a permanência e o sucesso escolar na EJA. As múltiplas formas de violência — físicas, simbólicas, institucionais e políticas — atravessam o cotidiano dos estudantes e educadores, comprometendo o exercício pleno do direito à educação e revelando a necessidade de políticas públicas integradas que articulem educação, direitos humanos, segurança, assistência social e condições dignas de vida.

Nesse contexto, defendeu-se a EJA como espaço estratégico de resistência e de disputa de projetos educativos. Uma EJA comprometida com a emancipação humana exige o fortalecimento do

princípio da equidade, a construção de currículos críticos e contextualizados e o reconhecimento dos saberes produzidos nas experiências de vida dos sujeitos. A valorização desses saberes não apenas reafirma a dignidade dos estudantes, mas contribui para a construção de práticas pedagógicas capazes de promover a consciência crítica e o engajamento social.

O papel dos educadores emerge, assim, como elemento central nesse processo. Professores que atuam na EJA, especialmente em contextos de favelas e periferias, enfrentam desafios que extrapolam o campo pedagógico, exigindo formação crítica, sensibilidade às realidades territoriais e compromisso ético-político com a defesa do direito à educação. No entanto, tais responsabilidades não podem recair exclusivamente sobre os sujeitos escolares, sendo imprescindível o fortalecimento das políticas públicas e das condições institucionais que sustentam o trabalho docente.

Reconhece-se, por fim, que este estudo, por se tratar de um ensaio teórico, não esgota a complexidade das experiências vividas pelos sujeitos da EJA nos territórios populares. Como desdobramento, aponta-se a necessidade de pesquisas empíricas que aprofundem a escuta dos estudantes e educadores, contribuindo para a construção de políticas e práticas educacionais mais sensíveis às desigualdades territoriais e comprometidas com a justiça social.

Conclui-se que fortalecer a EJA como política pública emancipatória implica romper com perspectivas reducionistas e reafirmar a educação como direito, como prática social e como instrumento de transformação das condições que produzem a exclusão. Ao reconhecer os sujeitos da EJA como protagonistas de suas histórias e portadores de saberes legítimos, reafirma-se a possibilidade de construir uma educação orientada pela equidade, pela dignidade humana e pela luta por uma sociedade socialmente justa.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, CNE, 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em 22 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1/2000, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

CARRILLO. Affonso Torres. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. Educação popular: lugar de construção social coletiva. Danilo R. Streck, Maria Teresa Esteban (Orgs). Petrópolis, RJ. Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo : Editora Paz e Terra, 2004.

. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo : Editora Unesp, 1997.

. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro : Editora Paz e Terra, 1981.

. Pedagogia do Oprimido (2^a ed.). Porto: Afrontamento, 1975.

MORAES, Bianca Mota; GONÇALVES Clisânger Ferreira; VICENTE, Débora da Silva & JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Políticas Públicas de Educação. Ministério Público do Rio de Janeiro/Universidade Federal Fluminense, 2019.

PAIVA, Jane. Contradições na formulação das políticas de educação: inclusão/exclusão, autonomia, cidadania, qualidade como consequência dos fatores legais e de financiamento. Ministério Público do Rio de Janeiro/Universidade Federal Fluminense, 2019.

PATROCÍNIO , Paulo Roberto Tonani. Favela, Periferia e Subúrbio, territórios da diferença. Disponível em: 2017_1522191585.pdf (abralic.org.br) Acesso em 20 de julho de 2023.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. Panorama da distorção idade-série no Brasil, 2017. Disponível em: Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf (unicef.org). acesso em 28 de julho de 2023.