



DOI:

123456789

“ALFABETIZAÇÃO É UM DIREITO”:

Registros de um projeto de EJA no município de Mantenópolis-ES

Danielle Ribeiro Goulart¹

Miriã Lúcia Luiz²

RESUMO

Este artigo analisa um documentário produzido no âmbito do projeto *Educação é um direito* (2010), no município de Mantenópolis-ES. A partir da análise do conteúdo audiovisual, de entrevistas com os produtores e de outros registros do projeto, busca-se compreender o papel da Educação de Jovens e Adultos para estudantes, educadores e demais envolvidos. Fundamentado em Freire (1967, 1981, 2005), Arroyo (2014, 2017), Ribeiro (1986, 2018) e Brandão (2006), e ancorado metodologicamente na pesquisa histórica de Bloch (2001) e Ginzburg (1989, 2002), o estudo identificou dois eixos: a justificativa para o acesso à escolarização por razões transcendentais/religiosas e a alfabetização como condição para o fortalecimento da cidadania, inclusão social e desenvolvimento comunitário. As fontes mostram que, embora muitos estudantes compreendam a escolarização como concessão divina, a aprendizagem da leitura e da escrita revela-se como dispositivo de transformação, fortalecendo a autoestima, a capacidade de ação e favorecendo a inserção social.

Palavras-chave: Alfabetização. direito à educação. Educação de Jovens e Adultos. Mantenópolis.

“LITERACY IS A RIGHT”:

Records of a project of EJA in the municipality of Mantenópolis-ES

ABSTRACT

This article analyzes a documentary produced as part of the Education is a Right project (2010), in the municipality of Mantenópolis-ES. Based on the analysis of the audiovisual content, interviews with the producers, and other records from the project, the study seeks to understand the role of Youth and Adult Education for students, educators, and others involved. Grounded in Freire (1967, 1981, 2005), Arroyo (2014, 2017), Ribeiro (1986, 2018), and Brandão (2006), and methodologically anchored in the historical research of Bloch (2001) and Ginzburg (1989, 2002), the study identified two axes: the justification for access to schooling based on transcendental/religious reasons and literacy as a condition for strengthening citizenship, social inclusion, and

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes (PPGE/UFES); Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-4106-7073>. E-mail: danir_goulart@yahoo.com.br.

² Pós-Doutora em História da Educação pela Universidade do Porto/Portugal; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/Brasil); Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6825-1541>. E-mail: miria.luiz@ufes.br.

community development. The sources show that although many students view schooling as a divine concession, learning to read and write proves to be a transformative instrument, strengthening self-esteem and the capacity for action and fostering social inclusion.

Keywords: Literacy. Mantenópolis. right to education. Youth and Adult Education.

LA ALFABETIZACIÓN ES UN DERECHO:

Registros de un proyecto de EJA en el municipio de Mantenópolis-ES

RESUMEN

Este artículo analiza un documental producido en el marco del proyecto «La educación es un derecho» (2010), en el municipio de Mantenópolis-ES. A partir del análisis del contenido audiovisual, de entrevistas con los productores y de otros registros del proyecto, se busca comprender el papel de la Educación de Jóvenes y Adultos para los estudiantes, educadores y demás personas involucradas. Basándose en Freire (1967, 1981, 2005), Arroyo (2014, 2017), Ribeiro (1986, 2018) y Brandão (2006), y anclado metodológicamente en la investigación histórica de Bloch (2001) y Ginzburg (1989, 2002), el estudio identificó dos ejes: la justificación del acceso a la escolarización por razones trascendentales/religiosas y la alfabetización como condición para el fortalecimiento de la ciudadanía, la inclusión social y el desarrollo comunitario. Las fuentes muestran que, aunque muchos estudiantes entienden la escolarización como una concesión divina, el aprendizaje de la lectura y la escritura se revela como un dispositivo de transformación, que fortalece la autoestima, la capacidad de acción y favorece la inserción social.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos; alfabetización; derecho a la educación; Mantenópolis.

Introdução

Nas últimas décadas, em meio a inúmeros movimentos de luta e de ameaça aos direitos humanos e de escolarização, foram produzidas e implementadas políticas educacionais com a pretensão de garantir acesso e permanência para todos os brasileiros aos sistemas educacionais, especialmente aqueles historicamente excluídos do sistema regular de ensino. Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), embora excluída historicamente dessas políticas, representa uma modalidade essencial para assegurar o direito à educação a sujeitos que, por diversos fatores socioeconômicos e culturais, não tiveram acesso à escolarização em idade apropriada. A alfabetização, dentro dessa perspectiva, constitui um dos pilares

fundamentais para o exercício pleno da cidadania, a inclusão social e a melhoria das condições de vida e trabalho.

Como parte desse movimento de políticas educacionais para a oferta da EJA, em 2009, a Secretaria Municipal de Educação de Mantenópolis,³ no estado do Espírito Santo, aderiu ao projeto⁴ *Alfabetização é um Direito*, lançado em 2005, pelo Estado do Espírito Santo, “cujo objetivo principal consistia em proporcionar aos jovens com mais de 15 anos, que não tiveram acesso ou não permaneceram nos espaços escolares no período da escolarização regular (Mantenópolis, 2014, n.p.).

De acordo com o registro produzido pela secretaria (Mantenópolis, 2014), o programa foi desenvolvido em parceria com estados, Distrito Federal e municípios, sendo criado em 2003, com o objetivo de “apoiar técnica e financeiramente ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos em todo o país” (Mantenópolis, 2014, n.p). Textualmente, o documento evidencia a preocupação com o

efetivo direito ao conhecimento, possibilita a esses estudantes o acesso e a participação no mundo letrado, contribuindo para a resolução dos problemas da vida cotidiana, como também para a sua inserção ao mundo do trabalho. A iniciativa se inseriu em um movimento nacional voltado à superação do analfabetismo, articulando-se com programas como o Brasil Alfabetizado, do Ministério da Educação (Mantenópolis, 2014, n.p).

Como resultado dessa adesão, entre maio de 2009 e outubro de 2011, foram matriculados 524 estudantes, organizados em 31 turmas distribuídas em diferentes localidades (Mantenópolis, 2013). Essa experiência local evidenciou o papel das políticas públicas de alfabetização como um importante instrumento de transformação social e de fortalecimento da cidadania entre os sujeitos historicamente marginalizados também pelo sistema educacional.

Desse modo, este artigo analisa um documentário⁵ produzido no âmbito do programa *Educação é um direito*, produzido em 2010 pela coordenadora responsável

³ Distrito criado com a denominação de Mantenópolis, pela Lei Estadual n.º 166, de 24-12-1948, com território desmembrado do município de Barra de São Francisco, subordinado ao município de Ametista. Em 2022, a população era de 12.770 habitantes e a densidade demográfica era de 39,73 habitantes por quilômetro quadrado. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/mantenopolis/panorama>. Acesso em: 18 abr. 2026.

⁴ As expressões programa e projeto eram utilizadas para referir-se a essa política. Neste artigo, optamos pela expressão: projeto por ser a expressão mais recorrente nas falas dos participantes.

⁵ Denominamos documentário por se tratar de uma produção artística que se caracteriza principalmente pelo compromisso da exploração da realidade.

pela EJA no município à época, Irani Ramos de Sousa e Clébio Saldanha,⁶ profissional da Secretaria de Cultura. Interrogamos as narrativas presentificadas neste documentário (Mantenópolis, 2010), a transcrição da entrevista realizada com os produtores (2025),⁷ bem como, registros cedidos por Irani, como listas de presença dos encontros de planejamento na busca pela compreensão do papel da EJA na vida dos estudantes, dos educadores e dos profissionais envolvidos com este projeto. Para tanto, como aportes teóricos para refletirmos especificamente a respeito da Educação Popular e da EJA, dialogamos com Freire (1967, 1981, 2005); Arroyo (2014, 2017); Ribeiro (1986, 2018) e Brandão (2006). Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa histórica com fundamento no pensamento de Bloch (2001) e de Ginzburg (2002, 2007a, 2007b). Os registros referentes ao projeto são transformados em fontes históricas, por meio de nossas interrogações, com base nas questões de pesquisa.

A análise do projeto *Alfabetização é um Direito* pauta-se nos pressupostos da pesquisa histórica como abordagem metodológica, tendo em vista seu potencial na construção de um trabalho científico que se concentra na investigação, análise e interpretação de eventos, processos e fenômenos não só do passado, mas também do presente. Entendemos que o historiador pode operar metodologicamente no presente, pois esse presente é uma temporalidade possível para o historiador. É nele que o historiador se situa para realizar suas interrogações.

Interrogamos as fontes históricas na perspectiva de Bloch (2001) e Ginzburg (1989, 2002), segundo a qual, todas as pistas revelam algo sobre os homens e as mulheres, e por isso, tornam-se essenciais para a escrita das narrativas históricas. Nesse sentido, para uma análise histórica, compreender o presente à luz do passado é fundamental, pois, a História é a ciência dedicada à compreensão das ações, pensamentos e relações humanas ao longo do tempo. Ao dialogarmos com as fontes, torna-se essencial para a compreensão do campo investigativo saber interrogá-las, pois “os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los” (Bloch, 2001, p. 79).

⁶ Utilizamos seus nomes reais, pois tivemos autorização expressa dos entrevistados, por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ao longo do artigo, serão identificados como Irani e Clébio. Nas referências, utilizaremos seus sobrenomes, conforme as normas da ABNT.

⁷ Realizamos uma entrevista com Irani Ramos de Souza e Clébio Saldanha por meio da Plataforma do *Google Meet* no dia 31 de maio de 2025, a partir de um roteiro semiestruturado, previamente enviado aos participantes. O roteiro da entrevista contou com questões a respeito do projeto “Alfabetização é um direito”, os modos como se efetivou no município e a respeito da produção do documentário.

Desta maneira, para que o historiador possa transformar a suas múltiplas fontes em documentos, é preciso “caçar”, analisá-las de maneira minuciosa e sistematizada (Ginzburg, 1989, p.178), pois a produção do “conhecimento (mesmo o conhecimento histórico) é possível” (Ginzburg, 2002, p. 45) por meio da ação do pesquisador e essa postura crítica mediante as fontes é importante para garantir a confiabilidade e validar a pesquisa histórica.

Assim, as fontes históricas desempenham um papel fundamental na construção do conhecimento sobre o passado, sendo a base do trabalho dos historiadores. Elas fornecem evidências para a pesquisa histórica e para a compreensão da complexidade e diversidade da experiência humana ao longo do tempo. As fontes históricas permitem que os historiadores revisem e reavaliem interpretações anteriores, promovendo um diálogo contínuo e dinâmico entre passado e presente.

O artigo se estrutura a partir da introdução, contextualizando a EJA e o projeto “Alfabetização é um direito”, em Mantenópolis-ES. Apresenta os referenciais teóricos e a metodologia, bem como as fontes. Na sequência, é apresentada uma breve abordagem histórica da EJA no Brasil e dos pensadores da Educação Popular. Em seguida, interroga e interpreta as fontes produzidas no âmbito do projeto, organizando essas análises em dois eixos: a) *a justificativa para o acesso à educação escolarizada por razões transcendentais/religiosas* e; b) *a alfabetização como condição para fortalecimento da cidadania, inclusão social e desenvolvimento comunitário*. Contudo, neste mesmo tópico, discute elementos essenciais do projeto e do processo de produção do documentário, bem como da entrevista realizada com os produtores deste material audiovisual. Finaliza com conclusões que apresentam a síntese das discussões ensejadas no artigo.

Notas históricas da EJA no Brasil e os pensadores da Educação Popular

A história da EJA no Brasil está intrinsecamente ligada às desigualdades sociais e educacionais que marcaram a formação da sociedade brasileira, desde os períodos coloniais com a atuação dos jesuítas, que catequizavam indígenas, negros escravizados e crianças. O acesso ao saber formal esteve restrito às elites, enquanto as camadas populares, sobretudo compostas por pessoas negras, indígenas e

pobres, foram historicamente privadas de oportunidades de escolarização. Esse cenário contribuiu para a perpetuação de elevados índices de analfabetismo e exclusão social, cujos efeitos são ainda perceptíveis na contemporaneidade.

A EJA, enquanto modalidade específica de ensino, surge como resposta às demandas de sujeitos que não tiveram acesso à educação na idade considerada "regular", ou que dela foram precocemente excluídos. No entanto, sua institucionalização no Brasil é relativamente recente, tendo se consolidado ao longo do século XX, especialmente a partir das décadas de 1940 e 1950, com iniciativas isoladas de educadores e movimentos sociais voltados à alfabetização popular. Desta maneira, percebemos o ocultamento presente nas políticas educacionais referentes a esta modalidade de ensino, pois "os grupos sociais, étnicos, raciais, carregam para seus movimentos e para as escolas vivências de como foram pensados e alocados na ordem social, econômica, política, cultural e pedagógica" (Arroyo, 2014, p. 37).

Na década de 1950, movimentos de educação popular, influenciados por Paulo Freire, promoveram uma educação inclusiva e alinhada ao contexto nacionalista desenvolvimentista, buscando atender às demandas sociais da época. A educação pensada para esses sujeitos era pensada apenas para atender a mão de obra para o trabalho, ou seja, "[...] sujeitos pobres e subalternos, a quem o nível de ensino dado civilize e torne eficazes para o trabalho, sem alcançar ser, no entanto, melhor do que a sua condição de classe e maior do que devem ser as suas aspirações de vida" (Brandão, 2006, p. 22). As práticas e concepções pedagógicas, idealizadas por Freire, eram centradas na valorização do saber do educando e na alfabetização como prática de liberdade, as quais influenciaram profundamente as políticas públicas voltadas à EJA. A proposta freireana rompeu com a visão meramente tecnicista e instrumental da alfabetização, promovendo uma abordagem dialógica, crítica e emancipatória da educação.

A educação popular emerge como uma resposta à educação tradicional, considerada elitista e alienadora, buscando empoderar as classes populares e promover a transformação social. Assim, "[...] entre vidas diferentes, a educação ajuda a traçar destinos desiguais", por isso, torna-se

[...] importante que seja consagrada a ideia de que não apenas todas as crianças e adolescentes devem ser educados qualitativamente da mesma maneira, como também, através da educação, os "menos favorecidos" devem conquistar condições de acesso ao trabalho e à vida social que, fora da

escola, a sociedade oferece com sobras a uns e, com extrema avareza, a outros (Brandão, 2006, p. 22).

Desse modo, pensa-se a educação popular não apenas como metodologia, mas como uma prática político-pedagógica voltada à emancipação social e à construção de uma sociedade justa e igualitária. Porém, durante o regime militar (1964-1985), a EJA sofreu retrocessos significativos, com o controle ideológico sobre os conteúdos e a desmobilização de ações educativas com caráter crítico transformador. Ainda nesse período, tivemos a criação do “[...] Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que tinha como objetivo erradicar o analfabetismo no Brasil em dez anos” (Lopes, 2022, p. 35). Porém, o conceito do MOBRAL era uma alfabetização funcional dos jovens e adultos, uma ideia diferente das propostas pelos movimentos populares que reconheciam a educação desses sujeitos como um direito à cidadania.

Foi apenas com a redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal de 1988 que a EJA passou a ser reconhecida como um direito fundamental. De acordo com Rinaldi (2016), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) consolidou esse entendimento ao prever a EJA como modalidade da educação básica, com objetivos próprios, voltados à reparação das desigualdades educacionais históricas.

Em um mundo marcado por desigualdades e desafios, a pedagogia freireana é fundamental para construir uma sociedade mais justa e democrática. A censura e a perseguição à educação popular, no entanto, representaram um retrocesso na luta pela democratização da educação no Brasil.

Para combater o analfabetismo e oferecer educação a quem havia interrompido seus estudos, foi criado o Supletivo, uma resposta paliativa à falta de acesso à educação de qualidade para os sujeitos que se encontravam à margem da sociedade. A finalidade desta modalidade de ensino era suprir a escolarização regular para os jovens e adultos que ficaram pelo caminho, trazendo-os para os espaços escolares. Em 1985, o MOBRAL foi extinto e criou-se o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), que oferecia uma proposta pedagógica mais abrangente que a simples alfabetização (Saviani, 2007).

A Constituição de 1988 reconheceu o direito à EJA, garantindo a oferta de educação básica e profissional adequada às suas necessidades, tornando-a uma

modalidade de ensino com os mesmos direitos de outras etapas da educação básica. No entanto, a regulamentação dessa modalidade só ocorreu em 1996, com a reformulação da LDB, que “passou a considerar a EJA como uma modalidade de Educação Básica voltada para pessoas acima de 15 anos” (Rinaldi, 2016, p. 148).

Rinaldi (2016) informa que entre 2000 e 2003, o Conselho Nacional de Educação (CNE) reconheceu a EJA como um direito público e subjetivo, substituindo a ideia de compensar a escolaridade perdida. Nesse contexto, o MEC criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, que lançou o programa Brasil Alfabetizado, visando integrar a EJA à educação profissional, com foco na formação de mão de obra para atender às demandas do mercado.

Em 2009, iniciaram-se os movimentos para a elaboração do novo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014 pela Lei nº 13.005, com diretrizes para a erradicação do analfabetismo e a formação para o trabalho e a cidadania. Acrescenta-se assim, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, que se propõe a garantir uma educação de qualidade para os estudantes da EJA, alinhada aos princípios da educação nacional e ao desenvolvimento pessoal e profissional. Contudo, em termos contextuais, há um hiato entre o que se propõe nos textos legais e o que se efetiva em território nacional, isso porque a

promessa de unidade nacional vendida pelos defensores da BNCC desconsidera que o debate sobre igualdade se complexificou no Brasil. O movimento de afirmação da igualdade de três décadas atrás nos obrigou, com o passar do tempo, a lidar com os mecanismos geradores e perpetuadores das desigualdades no Brasil, a incorporar ao debate dos direitos, por exemplo, as noções de diversidade e diferença (Cássio, 2019, p. 20).

Dessa forma, é necessário problematizar os impactos e ressonâncias de documentos curriculares oficiais e da política educacional, tais como a BNCC, no contexto da EJA. Em recente pesquisa realizada em uma turma da EJA da rede municipal de Vitória-ES, ao analisar memoriais dos estudantes de um abrigo emergencial, a autora constatou que, em contexto local, há evidências de que a trajetória histórica da EJA é

marcada por mecanismos de exclusão e desigualdades sociais, evidenciando a vulnerabilidade desses estudantes em suas trajetórias de vida e formação escolar. Junto com essa fragilidade, surge a exclusão e a rejeição na história de vida desses sujeitos. Mesmo diante de projetos, leis, metas e outros movimentos, é inegável que a EJA nunca ocupou um lugar prioritário nas políticas educacionais brasileiras (Goulart, 2025, p. 71).

Apesar de a Constituição Federal de 1988 e a LDB assegurarem a todos os brasileiros o direito à educação, as políticas educacionais frequentemente refletem interesses de grupos com poder econômico e político. Nesse contexto, a orientação ideológica da EJA nem sempre assume um caráter emancipatório. Por isso, a educação desses estudantes não pode ser pensada apenas pelo viés da certificação, mas como um meio de uma educação aberta a novos conhecimentos, seguido do aumento das “leituras de mundo” (Freire, 1980).

Portanto, compreender a trajetória histórica da EJA no Brasil é essencial para refletir criticamente sobre as políticas educacionais voltadas à inclusão social e ao exercício pleno da cidadania. A modalidade permanece como um espaço estratégico para a superação das desigualdades educacionais, exigindo o comprometimento contínuo do Estado e da sociedade na promoção de uma educação de qualidade, equitativa e emancipadora.

Nesse sentido, Freire (2005) propôs um processo educativo focado na mediação entre educador e educando na relação com o mundo, tendo como ponto de partida os saberes dos estudantes, ou seja, como educador, “[...] não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito” (Freire, 2005, p. 81).

Chegamos, assim, à compreensão de educação popular, um movimento que não nasce dentro dos muros da escola, mas dentro das organizações populares, com suas ideias e metodologia baseadas na emancipação dos sujeitos. Os princípios dessa educação tiveram grande repercussão na sociedade, as quais cruzaram as fronteiras e os muros das escolas, influenciando as práticas pedagógicas, tanto as que acontecem nos espaços escolares, como as que ocorrem em outros espaços educativos.

[...] a educação popular parece não só existir fora da escola e à margem, portanto de uma “educação escolar”, de um “sistema de educação”, ou mesmo “da educação”, como também parece resistir a tudo isso. [...] educação popular não parece ser um modelo único e paralelo de prática pedagógica, mas um domínio de ideias e práticas regido pela diferença, para explorar o próprio sentido da educação (Brandão, 2006, p. 6).

Para os autores e, principalmente para Freire, a educação popular se baseia em uma proposta educativa voltada para a construção do pensamento crítico do sujeito em relação à realidade por ele vivenciada, tornando-o um indivíduo ativo na construção como também na transformação desta realidade. Para esse autor: “[.] Na

medida em que os alfabetizados vão organizando uma forma cada vez mais justa de pensar, através da problematização de seu mundo, da análise crítica de sua prática, irão podendo atuar cada vez mais seguramente no mundo” (Freire, 1981, p. 17).

Arroyo (2017), em suas propostas para a educação popular, também parte da valorização da cultura, e das ideias dos movimentos sociais na construção dos projetos pedagógicos para a “[...] construção de uma escola democrática que valorize a realidade dos educandos, principalmente os mais vulneráveis” (Arroyo, 2017, p. 17). Assim como Freire e Arroyo, Ribeiro (1986) também acreditava que a escola deveria valorizar as diferentes culturas e identidades que compõem o nosso país, promovendo o respeito à diversidade e o diálogo entre diferentes grupos sociais.

A valorização da cultura dos indivíduos na educação popular é um caminho para construir uma educação mais justa, democrática e humanizadora. Ao reconhecer e valorizar a diversidade cultural, a educação se torna um espaço de encontro, de troca de saberes e de construção do conhecimento mais justo e igualitário para todos.

Nos contextos históricos formadores da EJA, percebemos que para esses sujeitos estigmatizados e excluídos socialmente voltarem aos bancos escolares e lá permanecerem, é necessário haver o entendimento e a percepção por parte dos educadores de que esses estudantes não são nenhum jovem ou qualquer adulto,

[...] não é a história da construção de qualquer jovem, nem qualquer adulto. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação (Arroyo, 2017, p. 26).

Por isso, a educação deve ser um processo de problematização da realidade, por meio do qual os educandos são incentivados a questionar e analisar criticamente suas condições de vida, suas origens históricas e o papel das estruturas de poder. Este processo pedagógico é fundamental para desenvolver a consciência histórica dos sujeitos, pois ao se reapropriar de sua História, os oprimidos possam reconhecer e valorizar suas contribuições para a transformação social.

Entendemos que a educação desses sujeitos portadores de diferentes saberes, deve ser uma educação emancipadora, promovendo nesses educandos a capacidade de intervir na realidade que os cerca.

Assim, estar na escola, mesmo diante de muitos estigmas marcados em suas trajetórias representa, para esses estudantes, a busca de escolaridade para a

construção de uma identidade ou possibilidades de vida que reforcem as suas capacidades e seu protagonismo no contexto social ao qual estão inseridos.

O projeto *Alfabetização é um Direito* e seus registros: o que emerge das fontes?

A leitura cruzada das fontes nos conduziu à elaboração de dois eixos analíticos: a) *a justificativa para o acesso à educação escolarizada por razões transcendentais/religiosas*; e b) *a alfabetização como condição para fortalecimento da cidadania, inclusão social e desenvolvimento comunitário*. Contudo, faz-se necessário contextualizar o projeto, o documentário produzido a partir dele, bem como a entrevista realizada com os produtores deste material audiovisual.

Interrogando as fontes, bem como o seu processo de produção, constatamos que o projeto *Alfabetização é um direito* foi implementado pela Secretaria Municipal de Educação de Mantenópolis, no estado do Espírito Santo, entre os anos de 2009 e 2011. Pelas listas de frequência dos planejamentos, identificamos 31 professores que trabalharam no projeto, cuja finalidade era ampliar as oportunidades educacionais destinadas ao público da EJA no município, como também atender a uma demanda da Secretaria Estadual de Educação dos Espírito Santo, pois, de acordo com a coordenadora do projeto, em Mantenópolis,

[...] desde o início, infelizmente, essa questão do analfabetismo, era grande, por mais que se você for olhar dados reais... eu até falei que tem que dar uma olhada direitinho na quantidade, e me lembro muito bem disso. Tinha uma demanda muito grande de analfabetismo adulto. Então, assim, por esses dados, nós abraçamos o projeto (Sousa, 2025).

A produção deste produto audiovisual foi idealizada, inicialmente, pela Irani Ramos, que revela ser esse o seu jeito de trabalhar, pois, segundo ela,

Se tem um programa, se tem um trabalho, eu gosto de fazer fotos, eu gosto das fotos, mas eu gosto do movimento, então, o vídeo traz mais... traz mais detalhes. Ele traz mais movimento, ele traz mais coisas em pouco tempo e, aí, as pessoas se conectam de forma mais... mais interativa (Sousa, 2025).

A coordenadora evidencia a sua preocupação, não apenas com o processo de produção, mas com o objetivo principal, que era “para que eles vissem o que eles fizeram”, pois, o documentário seria exibido “no dia da apresentação que nós fizemos, [o encontro] com todas as turmas lá no salão paroquial. Então, nós queríamos levar o vídeo para que todos assistissem e vissem eles e os demais” (Sousa, 2025).

No processo de produção do documentário, alguns desafios foram destacados por Irani e Clébio, tais como, o tempo de filmagem e o tratamento do material: “foi o que? Umás duas semanas, não foi, Clébio?” (Sousa, 2025); “fazíamos as imagens e os áudios e chegávamos na secretaria e íamos editando depois nós... (Saldanha, 2025) “não editamos tudo... ‘vamos perder tempo, porque vamos perder ideia” (Sousa, 2025), “foram umas duas semanas, eu acredito, até porque ficávamos em função disso no nosso horário lá na secretaria” (Sousa, 2025). A respeito da roteirização, Clébio explica que

era um roteiro base para todas as turmas que nós fomos visitar, quem ia selecionando os alunos, a gente vê lá na hora, não tinha... a gente não ia com o roteiro pronto, por exemplo: ‘nós vamos entrevistar a M.; nós vamos entrevistar a E., nós vamos entrevistar a I... não, isso não existia. O professor educador era certo que seria entrevistado e lá a gente via a desenvoltura do aluno que estava mais desenvolvido em determinada área ou se a gente percebesse que ele queria muito falar e eles chegavam e diziam que gostaria de dar um depoimento e a Irani Ramos ia selecionando ali e a gente ia meio que garimpando, sabe? (Saldanha, 2025).

Quanto à captação do som e das imagens, Clébio Saldanha evidencia elementos do seu processo criativo, oriundo, em grande parte, da Licenciatura em Artes Visuais que cursava naquela ocasião. Durante as filmagens, ele percebeu, por exemplo, “que não podia ter ventilador ligado no espaço, porque aquele som ia perturbar quando colocasse um som mais potente, por exemplo, lá no salão paroquial”. Segundo Clébio, o recurso principal era uma

câmera Sony, que a gente ia fazendo os planos de vídeo com ela. Editor de vídeo, a gente usava a versão gratuita *sony vegas*. Então era assim, fazia o documentário, era só aquele documentário e tinha que jogar fora aquele programa que instalou e baixar de novo o *sony vegas* para fazer um outro documentário (Saldanha, 2025).

Sobre os demais recursos, o relato de Clébio permite-nos perceber que

as dificuldades são maiores do que você possa imaginar [...]. A gente não tinha recursos de luz e também não tinha essa noção nem de ter uma lâmpada, uma extensão que você ligasse [...] só para a gente fazer essa tomada, só para fazer a captura dessas imagens. Então, a gente era muito inexperiente, nós queríamos muito fazer, mas éramos muito inexperientes, principalmente nessa questão do documentário. Era o que eu estava vendo na sala de aula aí na universidade e eu queria muito pôr isso em prática (Saldanha, 2025).

Analogamente ao processo de filmagem, também o projeto encontrou uma série de desafios ao longo dos anos de existência. A coordenadora nos informou que a formação da turma era condicionada ao quantitativo mínimo de 15 estudantes, por

isso, eventualmente, poderia acontecer o fechamento de turmas. Uma das situações narradas refere-se a uma denúncia à Superintendência Regional de Educação (SRE) de Barra de São Francisco de que uma turma não estava funcionando. Após verificação e constatação da veracidade do conteúdo dessa denúncia, a turma foi extinta. Pela situação narrada por Irani de Souza, conjecturamos que outras turmas provavelmente foram fechadas. Contudo, na lista de presença dos encontros de planejamento, identificamos que havia até 31 professores, porém, Irani de Souza nos informou que esses educadores abriam e finalizaram suas turmas em temporalidades diferentes, de modo que, durante os três anos de duração do projeto, cada professor poderia abrir mais de uma turma subsequente, o que aponta para a possibilidade do quantitativo de até 50 turmas.

Para Irani, o programa *Alfabetização é um direito*, foi muito importante, não só para que os estudantes “[...] aprendessem a ler, mas também na socialização” desses sujeitos (Sousa, 2025). Além disso, além do programa em si, o processo de produção do documentário,

foi criando vínculos com as escolas, com as turmas, e a gente se reunia, depois ia visitar e tinha esse processo todo. Era um cronograma muito bacana, [os responsáveis pelo programa da SRE] são muito organizados. Então assim, tinha cronograma, agenda e dentro desse processo, nós fomos construindo essas questões de fazer uma visibilidade maior, para motivar também os alunos, né? E eles tinham um respeito muito grande conosco, quando a gente fazia esses encontros, as visitas (Sousa, 2025).

O conhecimento de si como sujeito de direitos e detentor de saberes parece ter sido expressa pelos estudantes, especialmente, quando relatam suas experiências pessoais no documentário. Exemplo disso é a narrativa do estudante E.G.⁸

o meu nome é G. M. C., eu sou pernambucano, nordestino, vivo aqui nessa área do estado do Espírito Santo, sou tocador de berimbau, toco na igreja e também toco em algum evento. Gosto de estudar e fazer os meus preparos em casa de montagem de letra e trabalho com tesoura, cola e papel e letra (*sic*).

Ao dizer orgulhosamente que “toca berimbau”, esse estudante revela um saber oriundo de outras referências para além da escola, que o permite acessar outros espaços sociais: “toco na igreja e também toco em algum evento”. Perspectiva similar se presentifica no depoimento de outro estudante: “Meu nome é R., entrei nesse

⁸ Para identificação dos estudantes e dos professores que participaram do audiovisual utilizaremos as iniciais de seus nomes.

programa e estou gostando, estou aprendendo muita prática”. Dentre todos os saberes que acumulou ao longo de sua experiência de vida, ele relata: “aqui estou aprendendo coisas que eu não aprendi e depois de velho” (E.R.). O relato de E.E. também é elucidativa nesse aspecto: “Comecei assim muito lento, mas foi muito bom pra mim, porque estou aprendendo alguma coisa e até a minha saúde eu melhorei muito”. Assim, notamos que a EJA desempenha um papel importante na promoção da inclusão social, configurando-se como um direito humano e um instrumento de transformação social.

As narrativas dos educandos e educadores no documentário nos permitiram perceber uma preocupação com o encerramento do projeto. Assim, em muitos momentos, era feita uma explícita defesa de sua permanência. Identificamos expressões narradas pelos educadores, como: “É um prazer estar trabalhando nesse projeto e também, assim, estar colaborando com muitos alunos, né? que não tiveram a oportunidade quando eram crianças e adolescentes de estudarem.” (A.M.A.D.); “esse projeto trouxe uma oportunidade muito grande para esses alunos, que não sabiam escrever o nome” (A.A.F.P.H.) e; “o projeto, ele tem dado certo, né? e a gente se sente muito feliz com esse projeto que tá acontecendo aí. Eu torço que o projeto continue, pois está dando certo no estado e a gente tá vendo resultados e a gente tá vendo a coisa acontecer” (A.A.J.B.). Também os educandos revelaram anseios similares, como a E.E.: “Eu tô muito satisfeita, mas eu tô sentindo assim, medo dessa escola acabar, porque se acabar, como eu vou fazer? (*sic*).

Essa defesa foi justificada pela coordenadora com base na conjuntura política local: “Eu não sei se você lembra muito bem que 2011 já houve a mudança de secretaria, foi outro prefeito e com essas mudanças também internas acabou, aí acabou mesmo, aí veio o Brasil Alfabetizado com toda a força” (Sousa, 2025).

Já Clébio. aponta razões mais amplas para a defesa do projeto, pois, lhe parecia que

era uma mudança também em âmbito nacional no projeto, não era isso? No programa, era uma mudança que partiu do Ministério da Educação, se eu não estou equivocado e que ia finalizar e que não tinha... estava naquela incerteza se o programa iria continuar, e isso acabava chegando nas professoras e nas educadoras, porque era necessário, afinal de contas, elas receberam a bolsa, por isso, essa informação chegou nos alunos e quando nós fomos gravar, a preocupação deles era essa mesmo (Saldanha, 2025).

Na ótica de Irani e de Clébio, a produção deste documentário foi muito importante, tanto para eles, como os idealizadores e executores, mas também para

estudantes e professores. Para aqueles discentes que se encontravam diante da diversidade etária, cultural e de experiências de vida muitas vezes não valorizadas, participar do projeto, cujas experiências foram compartilhadas no documentário — trazendo as suas narrativas para serem compartilhadas com outras pessoas — proporcionou um sentimento de valorização de seus saberes e experiências, fortalecendo a autoestima. É o que ouvimos na narrativa de E.N.:

Agora hoje, eu sinto muito feliz, depois que eu passei a estudar com nenê [apelido do professor], na minha votação, que primeiro era difícil demais e agora votei no primeiro turno, no segundo, com Lula, foi bater o botão lá. Aí disseram: “Escuta, ô [N], o que você arrumou, o que que você arranhou que votou rapidinho, sem dificuldade nenhuma? Eu estou enfrentando aqui a labuta do Mobral a noite. Aí ele falou: “Ô [N.], que prazerão, (me abraçaram) fiquemo muito contente, muito feliz”. Mais feliz e mais contente tá eu. (sic.)

A troca de experiências entre os educandos, que possuem trajetórias de vida diversas, potencializa o ambiente educativo e possibilita uma aprendizagem significativa e contextualizada, conforme identificado na narrativa da coordenadora do projeto: “[...] eles andam mesmo, eles vão além, eles procuram ir, eles vão muito mais do que aprender a ler” (Sousa, 2025). Desta maneira, as vivências do programa, narradas no documentário, contribuíram para uma troca de experiências entre os educandos, que possuem trajetórias de vida diversas, enriquecendo o ambiente educativo e possibilitando uma aprendizagem significativa e contextualizada neste espaço de aprendizagem. Assim, para além da apropriação da leitura e da escrita, frequentar o projeto permitia outras vivências: “Além de estar lá, para estar na socialização, eu sempre falo isso, na socialização, eles sempre gostam muito de estar juntos, né? Então nós vimos, eu aprendi tanto que esse programa, uma coisa, a seriedade dos professores” (Sousa, 2025).

Entre os professores que narram suas experiências no documentário, observamos uma atuação docente sensível às especificidades dos estudantes da EJA, aspecto essencial para a construção de práticas pedagógicas com caráter emancipador. O comprometimento dos educadores com os conteúdos trabalhados foi evidente, conforme relata a coordenadora do projeto: “Me lembro, assim, que quando a gente ia visitar, você tinha alunos, né? Uma época fria, tinha vez, uma época gelada, assim, que estavam lá as pessoas, sabe? Buscando...” (Sousa, 2025). E acrescenta:

Então, no caso, os professores recebiam bolsa, né? Isso, os professores recebiam bolsa. Eu acho que era R\$1.200 se não me falha a memória. 2010, né? valor considerável R\$1.200, não era ruim, e poderia ser em qualquer horário, eles poderiam trabalhar em qualquer horário. Tivesse demanda de tarde, demanda de manhã e à noite, eles poderiam montar a turma deles, e eu tenho um livro de registro, de acompanhamento [...], tudo organizadinho na época, tudo certinho, os professores que fizeram, aquele povo do vídeo, todos, né? [...] a gente fazia as reuniões, os encontros, eles participavam, a L., como era coordenadora da SRE, ela vinha para conhecer [...]. Então, assim, era um trabalho bem interligado (Sousa, 2025).

Tais práticas demonstram não apenas planejamento e organização pedagógica, mas também uma intencionalidade educativa voltada à valorização dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Para Clébio, trabalhar com a EJA constitui uma temática sensível e de grande significado pessoal, uma vez que sua própria trajetória escolar foi marcada pela vivência nesses espaços. Em suas palavras: “[...] eu venho da EJA. Eu terminei o ensino médio na EJA, né? Eu terminei o ensino... eu fiz PA [Programa de Aceleração]. Eu era um aluno que odiava estudar” (Saldanha, 2025). Nesse sentido, considerando que a educação é um direito garantido a todos os brasileiros pela Constituição, é importante reconhecer que muitos sujeitos foram afastados dos espaços de aprendizagem em função de condições socioeconômicas, culturais ou pessoais. Assim, o retorno à escola representa, para grande parte da população, não apenas uma segunda oportunidade de escolarização, mas também um espaço de valorização de suas experiências de vida, além de possibilitar o resgate da dignidade e da autonomia.

O retorno à escola para muitos estudantes, configura-se como um ato de coragem e superação, conforme evidenciado na narrativa de Clébio, ao expressar sua admiração pelos discentes que frequentavam aquelas salas de aula.

Eu sou aluno que vem da EJA. Então, para mim, a importância é fundamental. Eu olho para trás, eu não sei como que eu consegui chegar onde eu cheguei. Pelo caminho que eu trilhei, eu olho para a gente: como que eu consegui? Eu realmente não sei. Então, para mim, ver as pessoas, mesmo idosos de 60, 70 anos, isso fica muito claro no vídeo. Estudando, aprendendo o alfabeto, para mim, é [...] assim, me toca de uma maneira que eu ficava emocionado, sabe? Porque eu sou aluno que vim da EJA. Então, [...] eu fico admirado (Saldanha, 2025).

Para Irani, Clébio, “não foi só um colega de trabalho, mas uma pessoa que passou pelo processo. Ele entende o que é a EJA. Então, quando ele fazia aquele momento dos vídeos, então, era uma interação real e verdadeira” (Sousa, 2025).

A partir desses movimentos de interação que geraram o documentário, foi possível produzir narrativas docentes e discentes. Esses registros nos permitiram construir duas categorias de análises. No que tange o primeiro eixo: *A justificativa para o acesso à educação escolarizada por razões transcendentais/religiosas* dialogamos com as narrativas dos estudantes e educadores que evidenciam a perspectiva de explicações e justificativas para o acesso à educação escolarizada pautadas em razões transcendentais.

Embora a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, assegure a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental, incluindo o acesso àqueles que não puderam frequentá-lo na idade apropriada, a permanência desses estudantes nos espaços escolares ainda não está inteiramente garantida. Para os sujeitos da EJA, que muitas vezes tiveram suas trajetórias escolares interrompidas por fatores como vulnerabilidade social, necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho ou exclusão social, a retomada ou o início dos estudos representa uma oportunidade crucial de transformação de suas condições de vida e de consolidação de sua cidadania. Muitos estudantes da EJA, tais como aqueles presentes no documentário, enxergam a educação como uma oportunidade concedida por Deus, em vez de um direito social adquirido, devido a diversos fatores culturais, sociais e históricos.

Ao vivenciarem a experiência de vulnerabilidade, por exemplo, muitos sujeitos frequentemente trazem consigo questionamentos existenciais profundos, que envolvem dimensões emocionais, sociais, econômicas e culturais e permeiam suas vivências. Desta maneira, “a busca pela religião torna-se recorrente, relacionando-se à necessidade de apoio emocional, espiritual e material, especialmente em situações em que outros sistemas de suporte, como o familiar ou estatal, mostram-se insuficientes ou ausentes” (Goulart, 2025, p. 138).

Para determinados grupos, especialmente aqueles inseridos em comunidades de forte identidade religiosa, a educação formal é compreendida não apenas como instrumento de mobilidade social, mas também como meio de aprofundamento espiritual, de fortalecimento da fé ou mesmo de cumprimento de mandamentos religiosos. Essas pessoas, “[...] proibidas de dizer sua palavra, enquanto classe social subordinada, ganham, no refúgio, a ilusão de que falam, na expressão de suas súplicas de salvação” (Freire, 1981, p. 95). Essa perspectiva evidencia a pluralidade

de sentidos atribuídos à escolarização, destacando a necessidade de se considerar os aspectos culturais e simbólicos que permeiam a relação entre sujeitos e a escola.

Em algumas narrativas dos estudantes mantenedores presentes no documentário, foi evidenciada a importância do espaço escolar não apenas como ambiente de aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas também como lugar de vivências relacionadas à religiosidade: “[...] saber ler a Bíblia mudou muita coisa mesmo. Aqui a gente aprende também as coisas do Senhor; Deus ensina todos os dias” (*sic*) (E.L.). Desse modo, a busca pelo acesso à educação escolarizada parece ser motivada por diferentes razões, que vão além das demandas econômicas e sociais. Como na narrativa da estudante E.L., observa-se que razões de ordem religiosa constituem fundamentos significativos para a valorização da escolarização. Para Freire (1981), a religiosidade popular é um elemento significativo da cultura dos sujeitos oprimidos, para o autor, para muitos sujeitos, a fé é parte constitutiva de sua forma de estar no mundo.

Para esses discentes da EJA, a fé desempenha um papel central na forma como interpretam suas vidas. A religiosidade pode levar à compreensão de que oportunidades inesperadas, como a volta aos estudos, são dádivas divinas, fruto de bênçãos ou propósitos superiores, como percebemos na narrativa de uma estudante:

eu sempre pedia a Deus, porque à noite eu não tinha vontade de entrar na escola, não, a escola que existia era ruim, né? Aí, então, eu pedia a Deus, que enviasse uma escola de dia, que eu podia tá até velhinha que eu queria entrar. Aí, Deus abençoou que pintou essa escola com as pessoas analfabeto (*sic*) (E.I.)

Freire reconhece a fé como parte constitutiva da existência humana e da cultura de muitos educandos, considerando-a como um elemento legítimo do universo simbólico dos oprimidos. Para Freire (1981, p. 35), “[...] os seres históricos, inseridos no tempo e não imersos nele, os seres humanos se movem no mundo, capazes de optar, de decidir, de valorar”. Nesse sentido, ignorar a religiosidade dos sujeitos implicaria desrespeitar sua identidade e historicidade.

Para outra estudante, a compreensão do direito ao acesso à educação escolarizada não é diferente, conforme constatado em sua narrativa: “Eu estava pedindo a Deus para Deus enviar uma professora para dar aula para nós, aqui nessa aula aqui e achei a alfabetizadora A., que foi disposta para dar aula para nós” (E.R.) (*sic*). Isso nos permite dialogar com Freire (1981), ao afirmar que a religião e educação

encontram-se intrinsecamente conectadas na medida em que ambas envolvem processos de humanização, libertação e construção de significado. O que pode ser constatado nestas palavras do estudioso:

A dor que sofrem no processo de sua dominação as faz aceitar esta anestesia histórica, sob cujo efeito buscam fortalecer-se para lutar contra o demônio e o pecado, deixando, porém, em paz, as causas reais de sua opressão. Assim não podem vislumbrar, mais além das situações concretas, o “inédito viável” o futuro como tarefa de libertação que têm de criar (Freire, 1981, p. 95).

De forma análoga aos relatos dos estudantes, há narrativas docentes que também relacionam a educação escolarizada com a religiosidade. No relato de uma alfabetizadora do projeto, por exemplo, percebemos que, para ela, estar com aqueles estudantes não se resumia apenas a proporcionar a construção do conhecimento, mas também a promover uma convivência que se revelava como vivências de fé. Ela alegra-se de

tá ajudando a eles e o relacionamento da gente é um relacionamento muito gostoso, relacionamento professor aluno, mas irmãos em Cristo, mãe, filho e irmãos. É um relacionamento gostoso. E todos tem muita alegria assim de estar juntos aqui. Tudo aquilo que a gente programa fazer todos os alunos estão assim animados, estão dispostos a ajudar. Então a gente vive aqui muito bem. E agradecemos muito a igreja por ceder o espaço aqui para nós, é um espaço bom que tem tudo que a gente precisa (A. M.A.D.) (*sic*).

Essa visão de que o acesso à educação pode ser uma concessão divina, embora compreensível dentro de contextos de fé e superação, pode limitar a consciência crítica sobre direitos e cidadania. Para Freire (1967, p. 40), a ligação entre a fé e as pessoas “jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação. Daí que a Religião — religare — que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais deva ser um instrumento de sua alienação”.

O desafio, então, é fortalecer a percepção da educação como um direito fundamental, sem desconsiderar a dimensão espiritual que muitos estudantes atribuem à sua jornada educacional. Dessa maneira, a prática educativa deve respeitar a espiritualidade dos sujeitos, promovendo uma leitura crítica da realidade, na qual a fé possa contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Assim, os educadores que trabalham na EJA têm um importante papel, tanto na estruturação, quanto na produção do conhecimento pedagógico e de suas práticas em sala de aula, pois as ações exercidas por estes educadores impactam na escola, na vida do estudante e, conseqüentemente, na sociedade.

A narrativa da estudante E.E.: “Na época que eu era pequena o meu pai não me deixava estudar. Então hoje a [A.M.C.] me convidou pra vir pra escola e, eu vim pra escola da [A.M.C.]” (*sic*) revela a realidade de muitas pessoas que ingressam na EJA e que tiveram acesso precário à educação formal desde a infância e, conseqüentemente, não foram expostas a debates sobre direitos sociais. Na narrativa de outro estudante, também observamos a dificuldade de acesso aos espaços escolares. Segundo ele, no tempo de menino, “não tinha essa modernagem, essas aulas que agora tem, essas folgas né? Meus pais... era uma trabaiação... era um tal de roçar e capinar, eu comecei com 9 anos, candiando boi, vai daqui vai dali, mas não dava tempo de ninguém estudar” (E.N.). (*sic*). Como notamos nessas narrativas, o não ingresso ou a interrupção dos estudos estão associados a alguns desafios além da esfera educacional, afetando negativamente o acesso a oportunidades de trabalho, à qualidade de vida e à inclusão social desses sujeitos. Assim, para Arroyo (2014, p. 81), “o direito à escola e ao conhecimento adquire dimensões novas mais radicais quando articulado ao direito à base material do viver, sobreviver”.

Desse modo, quando o poder público falha em garantir direitos básicos, cria-se a impressão de que o acesso à educação depende mais da sorte, do esforço individual ou de intervenções divinas do que de uma política pública consolidada. Isso dificulta a compreensão de que a educação é garantida constitucionalmente e não apenas uma concessão, principalmente, uma concessão divina.

No eixo *A alfabetização como condição para o fortalecimento da cidadania, a inclusão social e o desenvolvimento comunitário* identificamos narrativas que explicitam o papel social da educação escolarizada como condição para o acesso aos serviços e espaços sociais.

A alfabetização constitui um dos alicerces fundamentais para o pleno exercício da cidadania, a promoção da inclusão social e o desenvolvimento comunitário. Trata-se de uma das principais vias de acesso aos direitos civis, políticos e sociais. Enquanto processo que transcende a mera decodificação de signos linguísticos, a alfabetização possibilita o acesso ao conhecimento, o fortalecimento da autonomia individual e a participação ativa na sociedade, conforme observado na narrativa da estudante E.J., ao dizer que a alfabetização “lhe proporcionou uma autonomia, pois em sua ótica, antes “era difícil, eu não sabia nada, ia no mercado, não sabia ver o preço do produto, nem o rótulo do produto. E agora a gente já está sabendo, graças a Deus” (E.J.) (*sic*). Assim, “[...] quando o homem compreende sua realidade, pode

levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá - la” (Freire, 1984, p. 16).

Nos espaços de aprendizagem da EJA, são perceptíveis as inúmeras perdas e falta de oportunidades herdadas por esses estudantes, que resultam na atual situação de desigualdade e exclusão social na qual esses sujeitos se encontram, como evidenciado na narrativa da estudante E.J.: “tem muita gente que [...] acha que fala assim pra nós: Oh, não precisa estudar, não! O que ocês aprende hoje, ocês esquece amanhã, mas não está sendo assim, não. O que nós tá aprendendo, nós tá aprendendo mesmo, que não está saindo da nossa mente não” (*sic*).

Para esses sujeitos, que muitas vezes tiveram suas trajetórias escolares interrompidas por fatores como vulnerabilidade social, necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho ou exclusão social, a retomada dos estudos representa uma oportunidade crucial de transformação de suas condições de vida e de consolidação de sua cidadania, que deve “[...] mantida e ser eficaz, é indispensável que esteja assegurada em leis próprias e específicas, a fim de que possa ser reclamada e invocada quando for desrespeitada” (Rinaldi, 2016, p. 42). Para que homens e mulheres lutem por seus direitos, é necessário, primeiro, que compreendam o mundo em que vivem.”

A estudante L.R. relata: “[...] se eu só souber escrever o meu nome para resolver minhas coisas, já tá muito bom” (*sic*). Contudo, sabemos que essa inserção no mundo letrado pode garantir acesso a outros espaços. Assim, “resolver suas coisas”, pode significar, a longo prazo, oferecer condições para que ele compreenda criticamente sua realidade, participe das decisões que a afetam e reivindique seus direitos (Freire, 1989a). A alfabetização, nesse sentido, é um ato político que promove a autonomia dos sujeitos. Assim, esse processo contribui para a superação de condições históricas de exclusão, ampliando o acesso aos direitos sociais e promovendo o engajamento nas transformações coletivas. Desta maneira, alfabetizar é, também, um ato político, comprometido com a democratização do conhecimento, a inclusão social e o desenvolvimento das comunidades em que os sujeitos estão inseridos.

Um indício eloquente das transformações que a educação escolarizada pode proporcionar foi narrado por Clébio, ao tratar de sua trajetória de escolar, pois relatou que “odiava estudar” e

depois, a trancos e barrancos, a minha avó analfabeta dizendo, Clébio, vá para a escola, meu filho, não tem outra solução senão educação, o único meio é a educação. A minha avó, hoje está com 102 anos, ela não escreve o próprio nome. E ela já me dizia isso, não tem outra alternativa, senão educação. Você precisa estudar. E eu odiava estudar. E aí, depois, quando eu cheguei no ensino médio, eu fui fazer EJA, eu sou aluno que vim da EJA (Saldanha, 2025).

Sua narrativa mostra como a EJA contribuiu para a construção da sua cidadania, ao garantir, não apenas o acesso aos bens materiais necessários à existência e à sobrevivência, mas também o usufruto dos bens culturais e sociais, condição indispensável para se tornar integrante de uma sociedade democrática.

Nesse sentido, torna-se indispensável compreender a EJA não apenas como uma ação educativa, mas como uma estratégia de transformação social. Assim como a experiência evidenciada no documentário “Alfabetização é um direito”, narrativas como a da estudante E.R. ressoa tantas outras espalhadas por todo o território nacional brasileiro:

Eu nunca tinha ido à escola, é a primeira vez que eu venho estudar. Melhorei bem, não sabia nem fazer uma conta, agora sei soma tudo direitinho, escrever e principalmente estou achando bonito as pinturas que eu faço ali com [A.A.]. Estou gostando muito de vir na escola. Quando vou no mercado, eu vejo o preço direitinho, o que eu posso e o que eu não posso comprar, é assim! (sic).

Por isso, ao permitir que sujeitos historicamente excluídos do sistema educacional formal participem ativamente da vida social, política e econômica, a alfabetização contribui significativamente para o fortalecimento da cidadania e para a redução das disparidades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise do documentário produzido no contexto do projeto *Educação é um Direito*, observamos que a EJA constitui uma estratégia fundamental para garantir o direito à educação escolarizada e promover a inclusão social de sujeitos historicamente marginalizados. A experiência do município de Mantênópolis, ao aderir a esse projeto, evidencia como políticas públicas voltadas à alfabetização podem produzir impactos significativos na vida dos educandos, ampliando suas possibilidades de participação na sociedade. O documentário, ao visibilizar narrativas dos estudantes e educadores, revela não apenas os desafios enfrentados, mas

também as conquistas e transformações proporcionadas pela EJA na vida desses sujeitos, reafirmando seu papel como instrumento de cidadania, justiça social e transformação individual e coletiva.

A análise das narrativas e experiências dos sujeitos da EJA em Mantenópolis nos permitiram construir dois eixos analíticos: a) *a justificativa para o acesso à educação escolarizada por razões transcendentais/religiosas* e; b) *a alfabetização como condição para fortalecimento da cidadania, inclusão social e desenvolvimento comunitário*, cujas evidências apontam que, embora a educação seja constitucionalmente assegurada como um direito social, muitos estudantes a percebem como uma concessão divina, marcada por valores religiosos profundamente enraizados em suas trajetórias de vida. Tal percepção, ainda que compreensível diante dos contextos de vulnerabilidade e exclusão social, evidencia a urgência de uma prática pedagógica que respeite as crenças e espiritualidades desses sujeitos, mas que, ao mesmo tempo, promova o fortalecimento de sua consciência crítica e cidadã.

São também evidenciadas nas narrativas, as histórias de exclusão, pobreza e negação de direitos e, o retorno à escola, como uma oportunidade concreta de reescrever suas trajetórias e de afirmar-se como sujeitos históricos, políticos e de direitos. Nesse sentido, alfabetizar é também um ato de resistência, que desafia as estruturas de marginalização e promove a inclusão social por meio do reconhecimento da dignidade e da potência desses educandos.

Portanto, é essencial que as políticas públicas voltadas à EJA considerem a complexidade das motivações que levam esses sujeitos a retornarem à escola, integrando dimensões culturais, emocionais e espirituais às práticas pedagógicas. Somente assim será possível consolidar uma educação emancipadora, que reconheça a dignidade dos sujeitos, reafirme seus direitos e contribua efetivamente para a construção de uma sociedade mais justa.

A alfabetização, enquanto prática social e política, desempenha um papel importante na efetivação dos direitos humanos e na construção da cidadania, especialmente no contexto da EJA. Mais do que um processo técnico de decodificação de signos linguísticos, a alfabetização constitui para esses estudantes uma via de acesso ao conhecimento, à autonomia e à participação ativa dos mesmos na sociedade. Os relatos apresentados pelos discentes evidenciam que a aprendizagem da leitura e da escrita transforma, não apenas a relação com o mundo

letrado, mas também contribui para o fortalecimento da autoestima, da capacidade de ação e de inserção social.

Assim, a EJA possibilita o acesso ao conhecimento, ao exercício da cidadania e à participação ativa na sociedade, pois, a alfabetização rompe com ciclos históricos de exclusão e marginalização. Almejamos, assim, que falas como a da estudante E.I.: “porque pra velho, se não tiver paciência, as pessoas não aprende nada” (*sic*), sejam lembranças de uma compreensão superada de si mesmo, pois, esses sujeitos, ao adentrarem às salas de aula após algum tempo, carecem de uma abordagem sensível, atenta e comprometida.

Optamos por finalizar essa reflexão com a narrativa da estudante E.M., pois entendemos que ela aponta indícios de como os participantes do projeto compreendem a oportunidade de retornarem à escola depois de terem vivido suas experiências pessoais e profissionais distantes do ambiente escolar e, de modo particular, como enxergam a experiência da EJA vivida no município de Mantenópolis naquele contexto: “Pra mim tá valendo muito a pena estar aqui. Aqui eu estou aprendendo a ler, escrever, me sinto muito satisfeita no meio das minhas colegas e da minha professora” (E.M.).

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite: Do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo. Primeiros Passos, 2006.
- BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 mar 2025.
- CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (Org.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-36.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989a.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1989b.

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

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: Morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força**: história, retórica e prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOULART, Danielle Ribeiro. **A compreensão e a escrita de si narradas pelos estudantes de uma turma da EMEF EJA professor Admarco Serafim de Oliveira**: as relações com a história vivida, pensada e aprendida. 2025. 209 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2025.

LOPES, Leonardo Sousa. **Os sentidos da disciplina de história para estudantes da EJA em uma escola na periferia de Belo Horizonte/MG**. 2022. 124 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2022.

MANTENÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Turismo de Mantenópolis. **Alfabetização é um direito**: documentário produzido por Irani Ramos de Sousa e Clébio Saldanha. Mantenópolis: Semec, 2010.

MANTENÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Turismo de Mantenópolis. **Evento EJA**. Mantenópolis: SEMEC, 2014.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores S.A, 1986.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade**. São Paulo: Global Editora. 2018.

RINALDI, Ana Maria Maciel. **O ensino de história na educação de jovens e adultos**: uma contribuição para a formação da cidadania. 2016. 242 p. Dissertação de Mestrado (Faculdade de Ciências) – Universidade Estadual Paulista. Bauru, SP, 2016.

SALDANHA, Clébio. **Entrevista realizada em 31 de maio de 2025**. Vitória, 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUSA, Irani Ramos de. **Entrevista realizada em 31 de maio de 2025**. Vitória, 2025.

Recebido em: 10.01.2026

Aprovado em: 10.04.2026



DOI:

123456789