

URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS  
MISSÕES

PRÓ – REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TRAJETÓRIAS DE VIDA E EDUCAÇÃO: A INFLUÊNCIA DO PROGRAMA  
MUXIRUM NA FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Frederico Westphalen-RS  
2026

R368t Ribeiro, Cleidiane Carlos

Trajetórias de vida e educação : a influência do Programa Muxirum na formação de jovens e adultos / Cleidiane Carlos Ribeiro. – 2026.

126 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2026.

Orientadora: Dra. Laísa Veroneze Bisol.

1. Educação de Jovens e Adultos – EJA. 2. Programa Muxirum. 3. Trajetórias de vida. 4. Identidade cultural. 5. Políticas públicas educacionais. I. Bisol, Laísa Veroneze. II. Título.

**CLEIDIANE CARLOS RIBEIRO**

**TRAJETÓRIAS DE VIDA E EDUCAÇÃO: A INFLUÊNCIA DO PROGRAMA  
MUXIRUM NA FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Stricto Sensu – Mestrado em Educação, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Educação, e vinculado à Linha de Pesquisa: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

**BANCA EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
Profª. Orientadora Dra. Laísa Veroneze Bisol  
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
Profª. Dra. Angela Rita Christofolo de Mello  
Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
Profª. Dra. Eliane Cadoná  
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me conceder força, sabedoria e serenidade em cada etapa desta caminhada. Sem a sua presença e graça, este sonho não teria se concretizado.

À minha família, base e alicerce da minha vida, pelo amor incondicional, paciência e incentivo nos momentos em que pensei em desistir. Ao meu marido e aos meus filhos, pela compreensão diante das minhas ausências e pelo apoio constante que me manteve firme até o fim.

À minha orientadora, pela dedicação, paciência e por cada ensinamento compartilhado. Sua orientação foi essencial para que este trabalho ganhasse forma e significado.

Aos participantes da pesquisa, que gentilmente compartilharam suas histórias e experiências, tornando possível a realização deste estudo.

E às minhas amigas, pela amizade, pelas palavras de encorajamento e por estarem ao meu lado em todos os momentos, celebrando cada conquista comigo.

A todos, o meu mais sincero agradecimento.

Em especial, gostaria de agradecer e reconhecer que, após este estudo, pude compreender muitas das coisas que aconteceram em minha vida. Sem dúvida, reconhecer minha história e minha experiência de vida me fez entender que elas me tornaram quem sou hoje.

Graças a este estudo, percebo que meu perfil identitário foi se transformando ao longo do tempo e dos contextos vividos. Hoje, posso me reconhecer assim: uma mulher de origem popular, resiliente, marcada pela exclusão, mas protagonista de sua própria história — uma identidade construída na junção entre classe, gênero e educação, simbolizando a conquista e a transformação por meio do saber.

## RESUMO

Esta dissertação, intitulada *Trajetórias de vida e educação: a influência do Programa Muxirum na formação de Jovens e Adultos*, resulta de uma pesquisa vinculada à linha de pesquisa *Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias do Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu – Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)*. O estudo teve como objetivo analisar as histórias de vida dos estudantes do Programa Muxirum identificando as marcas particulares dos diferentes perfis identitários e sua relação com o contexto escolar. De modo específico, buscamos: (a) Pesquisar os documentos oficiais do Programa Muxirum a fim de compreender com amplitude a proposta; (b) Identificar as aproximações entre as trajetórias dos estudantes com o Programa Muxirum; (c) Conhecer as histórias de vida de estudantes do Programa com relação à sua formação; e (d) Analisar o significado da experiência do Programa para a Educação de Jovens e Adultos. O Muxirum constitui uma política pública do estado de Mato Grosso, instituída pelo Decreto nº 1.107, de 15 de setembro de 2021, e alterada pelo Decreto nº 823, de 16 de abril de 2024. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa de cunho exploratória, utilizando como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica e o estudo de campo. Na revisão bibliográfica fundamentamos em autores de referência na EJA, como Freire (1989), Haddad e Di Piero (2000), Braga e Mazzeu (2017), Ferraro (2009), Gadotti e Freire (1996), Brandão (2009), Mello (2018) e Boff (2002), além de autores que discutem Identidade e Estudos Culturais, como Lisbôa Filho e Lubeck (2024), Karnopp e Wortmann (2022), Santos, Karnopp e Wortmann (2022), Costa, Silveira e Sommer (2003), Hall, Silva e Louro (2006) e Silva, Hall e Woodward (2013). O estudo de campo envolveu entrevistas com oito participantes do Programa Muxirum, analisadas por meio da análise narrativa, que busca resgatar experiências passadas e seus sentidos na construção identitária. Os resultados indicam que, embora o Programa Muxirum esteja relacionado à educação de jovens e adultos, apresenta objetivos distintos: enquanto a EJA visa à continuidade e conclusão da escolaridade básica, o Muxirum foca na alfabetização e no desenvolvimento humano. Apesar da insuficiência documental, o estudo demonstra que o Programa representa uma iniciativa relevante, configurando-se como um avanço significativo, ainda que não uma solução definitiva. Sua experiência revela a urgência de políticas educacionais consistentes e duradouras. As narrativas evidenciam que o Muxirum contribuiu para a ressignificação das identidades dos participantes, promovendo o sentimento de pertencimento e valorização de saberes e memórias. Assim, o Programa não se limita a uma política governamental, mas constitui um território de possibilidades, em que o aprender significa reconstruir sentidos, reafirmar a dignidade e reconhecer os sujeitos populares como protagonistas de suas histórias.

**Palavras-Chave:** Educação de Jovens e Adultos. Programa Muxirum. Trajetórias de vida. Identidade. Estudos Culturais.

## **ABSTRACT**

This dissertation, entitled *Life Trajectories and Education: The Influence of the Muxirum Programme on the Education of Young People and Adults*, is the result of research linked to the Educational Processes, Language and Technologies research line of the Graduate Programme in Education – Master's Degree in Education at the Integrated Regional University of Alto Uruguai and Missões (URI). The study aimed to analyse the life stories of students in the Muxirum Programme, identifying the particular characteristics of different identity profiles and their relationship with the school context. Specifically, we aimed to: (a) Research the official documents of the Muxirum Programme in order to understand the proposal in depth; (b) Identify similarities between the trajectories of students and the Muxirum Programme; (c) Learn about the life stories of students in the Programme to their education; and (d) Analyse the significance of the Programme's experience for Youth and Adult Education. Muxirum is a public policy of the state of Mato Grosso, established by Decree No. 1,107 of 15 September 2021 and amended by Decree No. 823 of 16 April 2024. The research followed a qualitative exploratory approach, using bibliographic research and field studies as technical procedures. In the bibliographic review, we relied on leading authors in the field of adult education, such as Freire (1989), Haddad and Di Pierro (2000), Braga and Mazzeu (2017), Ferraro (2009), Gadotti and Freire (1996), Brandão (2009), Mello (2018) and Boff (2002), as well as authors who discuss Identity and Cultural Studies, such as Lisbôa Filho and Lubeck (2024), Karnopp and Wortmann (2022), Santos, Karnopp and Wortmann (2022), Costa, Silveira and Sommer (2003), Hall, Silva and Louro (2006) and Silva, Hall and Woodward (2013). The field study involved interviews with eight participants in the Muxirum Programme, analysed using narrative analysis, which seeks to recover past experiences and their meanings in identity construction. The results indicate that, although the Muxirum Programme is related to youth and adult education, it has different objectives: while Young and Adults Education aims at the continuity and completion of basic schooling, Muxirum focuses on literacy and human development. Despite insufficient documentation, the study demonstrates that the Programme represents a relevant initiative, constituting a significant advance, albeit not a definitive solution. Its experience reveals the urgency of consistent and lasting educational policies. The narratives show that Muxirum contributed to the reinterpretation of the participants' identities, promoting a sense of belonging and appreciation of knowledge and memories. Thus, the Programme is not limited to a government policy, but constitutes a territory of possibilities, in which learning means reconstructing meanings, reaffirming dignity and recognising ordinary people as protagonists of their own stories.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Muxirum Programme. Life trajectories. Identity. Cultural Studies.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- AJES – Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IFMT – Instituto Federal de Mato Grosso
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- SEDUC – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Relação de publicações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes .....	22
Tabela 2: Filtros de busca utilizados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.....	22
Tabela 3: Quantidade de publicações encontradas após filtros no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes .....	22
Tabela 4: Relação de publicações encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações .....	23
Tabela 5: Filtros de busca utilizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	24
Tabela 6: Quantidade de publicações encontradas após filtros na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	24
Tabela 7: Relação de Publicações separadas para utilizar na Dissertação .....	25
Tabela 8: Relação de Publicações separadas por categorias .....	26
Tabela 9: Relação de Publicações separadas por categorias .....	31
Tabela 10: Fases da Entrevista .....	43
Tabela 11: Quadro teórico dos temas e autores estudados na pesquisa.....	45
Tabela 12: Relação de datas dos principais momentos da Alfabetização no Brasil .....	53

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Censo Demográfico 2022 do município de Nova Xavantina.....	15
Figura 2: Infográfico da Análise Narrativa.....	41
Figura 3: Infográfico da Metodologia da Dissertação .....	44
Figura 4: Estrutura dos cursos da EJA no Estado de Mato Grosso .....	58
Figura 5: Atribuições do alfabetizador do Programa Muxirum.....	62
Figura 6: Ficha de matrícula do Programa Muxirum .....	64
Figura 7: Justificativa do edital de chamamento público .....	65
Figura 8: Mapa do município de Nova Xavantina.....	67
Figura 9: Formação de Turmas 2026/SEDUC MT.....	110

## SUMÁRIO

1. A BUSCA PELO SABER: ABORDAGEM INICIAL .....	12
1.1 Trajetória da pesquisadora.....	19
1.2 Estado do Conhecimento: primeiro orientador teórico do estudo .....	21
2. METODOLOGIA: ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA.....	34
3. A EJA E O PROGRAMA MUXIRUM .....	46
3.1 Contextualização da Educação de Jovens e Adultos - EJA.....	46
3.2 Caminhos e desafios das Políticas Públicas para a EJA em Mato Grosso .....	54
3.3 Programa Muxirum: o que dizem os documentos oficiais .....	60
3.4 O que os Editais nos revelam .....	61
3.5 Decreto: Primeiro documento norteador do programa .....	65
4. IDENTIDADE E ESTUDOS CULTURAIS NA EJA: BASES PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA .....	70
4.1 Estudos culturais e sua relação com a EJA.....	70
4.2 Constituição da Identidade dos Sujeitos da EJA .....	74
5. HISTÓRIAS DE VIDA E EJA: IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES .....	79
5.1 Significados e implicações do Programa na EJA .....	95
5.2 Aproximações das histórias e o Programa Muxirum .....	98
5.3 Contribuições, desafios e perspectivas para o futuro do Programa Muxirum.....	102
6. ENTRELAÇAMENTOS E REFLEXÕES FINAIS.....	106
7. REFERÊNCIAS .....	114
8. APÊNDICES.....	118
8.1 Apêndice – Roteiro de entrevista para os participantes.....	118
9. ANEXOS.....	119
9.1 Anexo 1 – Termo de autorização da Secretaria Municipal de Educação de Nova Xavantina/MT .....	119

9.2	Anexo 2 – Parecer Consubstanciado do CEP da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões .....	120
9.3	Anexo 3 – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE aos participantes do Programa Muxirum.....	123
9.4	Anexo 4 - Termo de autorização para gravação de voz e/ou registro de imagens (fotos e/ou vídeos) .....	125

## 1. A BUSCA PELO SABER: ABORDAGEM INICIAL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem ganhado ênfase no mundo contemporâneo, sendo cada vez mais debatida no âmbito acadêmico e nas discussões relacionadas às políticas públicas. Esses debates buscam construir propostas que possibilitem a esse público, que não teve a oportunidade de concluir os estudos em etapas anteriores da vida, retornar ao processo educacional. Todavia, nas últimas décadas, observa-se que, apesar da existência de algumas políticas públicas voltadas para essa modalidade, a EJA tem enfrentado um certo processo de apagamento e descontinuidade nas agendas educacionais, tanto em âmbito nacional quanto estadual e municipal.

Neste trabalho, utilizamos duas noções complementares, porém distintas, de compreender a educação voltada a jovens e adultos. A primeira é Educação de Jovens e Adultos entendida como um campo amplo de práticas educativas direcionadas a sujeitos jovens e adultos em diferentes contextos (escolares e não escolares), incluindo programas de alfabetização, como é o caso do Muxirum. A segunda é a Educação de Jovens e Adultos que tem como sigla EJA, tomada aqui em seu sentido institucional, conforme definido pela legislação brasileira, como a modalidade da educação básica ofertada pelas redes de ensino para aqueles que não concluíram seus estudos na idade regular.

Assim, ao longo do texto, utilizamos “Educação de Jovens e Adultos”, com iniciais maiúsculas, quando nos referimos ao campo mais abrangente de práticas educativas, incluindo o Programa Muxirum, e a sigla “EJA” quando discutimos especificamente a modalidade escolar regulamentada.

A EJA está embasada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394/96 (Brasil, 1996), que no artigo 37 estabelece que essa modalidade de ensino é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria<sup>1</sup>. Cabe ressaltar que existe um discurso acerca de uma “idade certa” para concluir os estudos, de fato, existe sim uma idade obrigatória, porém, não certa e única. Há, sim, uma idade recomendada para o início do processo educacional, mas sabemos que, por diversos motivos, muitas pessoas não conseguem dar continuidade a esse percurso no tempo previsto.

Dessa forma, é fundamental que o sistema educacional seja inclusivo e flexível também nos discursos, garantindo oportunidades de aprendizado para todos, respeitando

---

<sup>1</sup> De acordo com a legislação (Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009), considera-se a faixa etária de 4 a 17 anos como a idade própria.

os diferentes tempos e trajetórias de cada indivíduo. O ideal seria substituir a noção de idade certa pela perspectiva da aprendizagem ao longo da vida e/ou idade escolar nos discursos também, pois o aprendizado é um processo contínuo, que ocorre em diferentes fases e contextos, e não está limitado a uma faixa etária específica. Salientamos que, embora a expressão “idade certa” seja amplamente utilizada no senso comum para designar o momento considerado socialmente adequado para a escolarização, tal noção não é adotada pelos documentos oficiais da educação brasileira. Portanto, nesta dissertação, optamos pelo uso do termo idade escolar, considerando que, ao tratar do ato de estudar e adquirir conhecimento, compreendemos que não há uma idade exata, certa ou limitada para o aprendizado.

Nesse sentido, a EJA se configura como uma modalidade importante na sociedade, pois oferece a oportunidade de conclusão dos estudos para aqueles que não puderam concluir na idade escolar, promovendo, dessa forma, uma maior inclusão e equidade educacional. Outro fator de extrema relevância ao estudar a EJA é a trajetória descontínua dos alunos, que acaba por privá-los do acesso aos bens culturais e limita sua atuação como seres sociais e, ainda, atualmente após pesquisas notamos que os processos de aprendizagem de alunos na vida adulta não são muito explorados.

Visando enriquecer ainda mais a reflexão no campo da EJA, introduzimos o Programa Muxirum<sup>2</sup>, desenvolvido nesta modalidade, cujo objetivo é alfabetizar jovens e adultos de 15 anos ou mais no estado de Mato Grosso. Apesar de promover o aprendizado, é uma iniciativa recente que ainda necessita de estudos sobre suas práticas e das histórias de vida dos alunos envolvidos, pois possibilita momentos de reflexão por parte dos coordenadores locais e, também, da secretaria adjunta da Secretaria de Estado de Educação, o que proporciona a revisão do que tem sido feito e a identificação do que ainda necessita de melhorias, bem como o planejamento de ações futuras.

Diante do exposto, o problema de pesquisa da presente dissertação visa responder à seguinte questão: de que maneira as histórias de vida dos estudantes do Programa Muxirum contribuem para a construção de seus perfis identitários e como essas identidades se relacionam com o contexto escolar? A partir desse questionamento há o objetivo dessa dissertação, o qual visa analisar as histórias de vida dos estudantes do Programa Muxirum, identificando as marcas particulares dos diferentes perfis identitários e sua relação com o contexto escolar. Já como objetivos específicos, propomos: pesquisar

---

<sup>2</sup> A palavra “muxirum”, muito comum no linguajar Cuiabano, é de origem tupi e significa “mutirão”, “fazer juntos”.

os documentos oficiais do Programa Muxirum, a fim de compreender com amplitude a proposta; identificar as aproximações entre as trajetórias dos estudantes com o Programa Muxirum; conhecer as histórias de vida de estudantes do Programa com relação à sua formação e analisar o significado da experiência do Programa para a Educação de Jovens e Adultos e

Baseado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC<sup>3</sup>, o Programa Muxirum foi lançado em 2017, por meio do Edital nº 005/2017GS/SEDUC/MT, e tornou pública a abertura de inscrições que estabeleceu normas relativas à realização do Processo Seletivo para Alfabetizadores em nove municípios (conforme os anos, outros municípios foram aderindo ao Programa), os quais atenderam a primeira etapa do Programa Muxirum da Alfabetização. O referido Programa é coordenado pela Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais em parceria com os municípios.

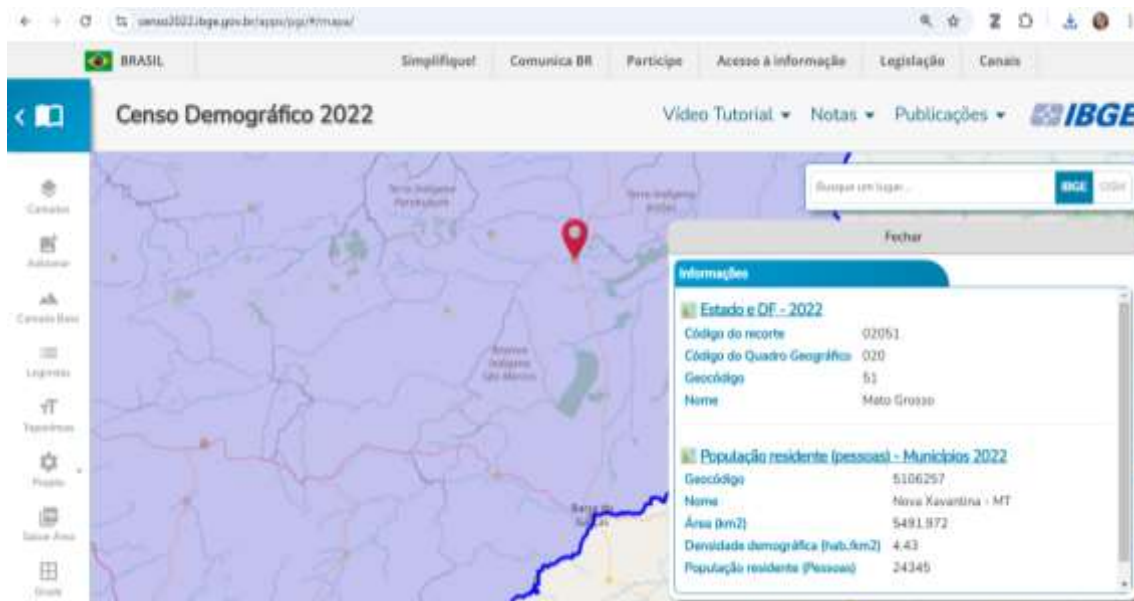
O lócus desta pesquisa é o município de Nova Xavantina/MT, onde o Programa teve início em 2022, por meio de um termo de adesão que foi firmado em 2023 entre o município e o governo do estado de Mato Grosso, em conformidade com as diretrizes estabelecidas no Decreto nº 1.107, de 15 de setembro de 2021. O município de Nova Xavantina situa-se no médio Araguaia, fica às margens do Rio das Mortes e está a aproximadamente 653 Km de Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso. Segundo o Censo do IBGE de 2022 a população era de 24.345 habitantes<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> <https://www3.seduc.mt.gov.br/pro-escolas/muxirum-da-alfabetizacao>

<sup>4</sup> Dados retirados do site: <https://censo2022.ibge.gov.br/apps/pgi/#/mapa/>

Figura 1: Censo Demográfico 2022 do município de Nova Xavantina



Fonte: <https://censo2022.ibge.gov.br/apps/pgi/#/mapa/>

O decreto acima citado e alterado pelo Decreto nº 823, de 16 de abril de 2024, instituiu o Programa Mais MT Muxirum, destinado a reduzir o índice de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais no estado. Em seu artigo 1º, inciso II, afirma que:

§ 2º O Programa será implantado e implementado por meios próprios da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, constatada a demanda, em parceria com os municípios, Art. 2º O Programa terá duração de 05 (cinco) anos, com início em 2021 e término em 2025, quando será feita uma avaliação geral e divulgação das realizações do Programa, à vista de seus objetivos e metas (Decreto 823 de 16 de abril de 2024).

Outro aspecto importante desse decreto são as ações do Programa voltadas para o combate ao analfabetismo. Destaca-se, em particular, a “[...] busca ativa para amplo alcance do público-alvo”, no qual os professores visitam bairros e fazem um trabalho de campo, indo de casa em casa para localizar estudantes que não tiveram acesso à escola. Essa abordagem busca garantir que todos tenham a oportunidade de aprender. Nesse sentido, após estudo sobre o decreto, é possível afirmar que esse Programa se enquadra como EJA, não no sentido de escolarizar, mas de ensinar a ler e a escrever.

A EJA é uma modalidade de ensino, do ponto de vista social, de grande importância, pois trata de pessoas que não tiveram acesso à escola no tempo em que eram crianças, ou seja, na chamada idade escolar, devido a diversos motivos. Por isso, é preciso que o professor saiba lidar com esse público. Nesse sentido, Marques e Carvalho (2016) trazem a importância da relação e/ou interação entre aluno e professor para o ensino e a

aprendizagem, ou seja, o processo educativo só é concreto quando existe uma dinâmica entre quem ensina e quem aprende e, mais do que isso, a importância que essa prática tem na vida dos alunos. Além disso, as referidas autoras (2016, p. 123) explicam que:

[...] todo povo, nação ou comunidade que atinge certo grau de avanço encontra na educação razão que justifica o seu desenvolvimento, ou seja, é consenso entre os estudiosos da educação que não há avanço humano na ausência de processos educativos. Ao analisar o desenvolvimento humano, Leontiev (1978, p. 267) atribui à educação função singular nesse processo, chegando a mencionar que sem educação seria impossível a continuidade do progresso histórico, pois “o movimento da história só é possível com a transmissão, às novas gerações das aquisições da cultura humana, isto é, da educação” (Marques e Carvalho, (2016, p. 123).

A citação afirma que é por meio da educação e dos processos educativos que a sociedade avança, que o ser humano se desenvolve. Não se trata apenas de ter informações sobre determinado assunto é algo que vai além disso. Refere-se à construção de conhecimentos sobre a vida e o mundo, contribuindo para que os sujeitos possam conhecer e compreender de maneira mais profunda a realidade em que estão inseridos. Nesse sentido, Libâneo (2013, p. 9-10) afirma que “a escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações”. Além disso, o autor ainda ressalta que a escola é um “espaço de integração e síntese”, ou seja, um lugar onde diferentes pessoas se encontram, integram e se conectam para a troca desde experiências até o conhecimento, ou seja, é um espaço de construção coletiva.

O ensino é um elemento de grande importância da prática docente, pois envolve a responsabilidade de educar os indivíduos para que eles possam ser autônomos e capazes de pensar de maneira crítica sobre os vários aspectos da realidade, em todos os contextos, seja pessoal, econômico, social, político ou cultural. Isto posto, a EJA sendo uma modalidade da Educação Básica é um exemplo prático de como os processos educativos podem ser adaptados a esse público, garantindo que as diferentes idades dentro da sala de aula possam ter acesso à educação, a necessidade de inclusão e acessibilidade nos processos educativos.

Sendo assim, os sujeitos da EJA, tanto na modalidade de ensino quanto no âmbito do Programa Muxirum, apresentam uma diversidade de experiências, pois trata-se de pessoas que, ao longo da vida, foram excluídas do processo educacional e, em diversos momentos, também da plena participação como cidadãos, seja pela falta de acesso à

escola, à saúde, ao lazer ou até mesmo à moradia. Diante desse contexto, justificamos a necessidade de aprofundar a relação desses sujeitos com os estudos culturais, uma vez que esse campo se dedica a analisar como os significados são produzidos, especialmente em contextos marcados por relações de poder cada vez mais presentes em nossas vidas, que influenciam de forma significativa a construção identitária dos grupos minoritários.

Nessa perspectiva, compreendemos a importância de analisar as histórias de vida dos alunos e sua relação com o contexto escolar. Ao conhecer a realidade de cada um, o professor aprimora suas aulas, identificando dificuldades e adaptando o conteúdo. Vale destacar que, ao serem conhecidos em sua individualidade, os alunos se sentem mais acolhidos, tornando-se protagonistas de seu próprio aprendizado, o que fortalece ainda mais o desejo de aprender e participar.

As narrativas possibilitam que fatos, eventos e experiências cotidianas sejam transformadas em histórias compreensíveis. Elas chegam até nós por meio de diversos meios, formatos, e à primeira vista, podem parecer “naturais”. No entanto, as narrativas não possuem um caráter “natural”. Pelo contrário, elas são produzidas em contextos históricos e culturais específicos, sendo uma forma poderosa de representação. Através das narrativas, é possível compreender como saberes, conhecimentos, valores, crenças e significados são difundidos nas sociedades (Bortolazzo, 2024, p. 243).

Com relação à construção identitária dos sujeitos na modernidade, Hall, Silva e Louro (2006) exploram o conceito de identidade cultural em um mundo marcado por intensas mudanças, destacando que a identidade não é fixa, mas construída continuamente a partir das experiências sociais, históricas e culturais dos indivíduos. Alinhadas com a perspectiva dos estudiosos, buscamos investigar, a partir do presente trabalho, de que maneira as identidades dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos são afetadas pelos saberes adquiridos por meio da educação, considerando a implementação do Programa Muxirum.

Hall, Silva e Louro (2006, p. 67), ao citar McGrew (1992), afirmam que uma intensa mudança vem acontecendo na sociedade, o que eles chamam de globalização<sup>5</sup>, que se “refere aqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações

---

<sup>5</sup> Por mais que esses autores sejam de 2006, é relevante mencionar que, ao falarmos em globalização, o termo não se refere apenas aos avanços tecnológicos, mas também à necessidade de não tornar a sociedade homogênea. É preciso valorizar a diversidade, reconhecer as múltiplas culturas e romper com o paradigma de que existe apenas uma cultura ou de que uma se sobressai às demais, e é nesse sentido que o presente trabalho se insere.

de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado”.

Essa globalização, da qual os autores se referem, reflete diretamente na busca por identificar o perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que esses alunos têm experiências e origens diversas, estando expostos a uma ampla gama de referências culturais proporcionadas por esse fenômeno. Essa exposição pode influenciar substancialmente a vida, o cotidiano, enriquecer e desenvolver o sentimento de pertencimento dos alunos. A grande exposição a diferentes culturas e a facilidade com que essas referências se propagam podem levar os alunos dessa modalidade a reconstruir suas identidades, tanto pessoais quanto coletivas. Assim como as identidades são construídas ao longo do tempo, as análises também devem ganhar novos significados. É essencial reinterpretar as identidades para que reflitam os avanços da globalização.

Outro fator relevante é a possibilidade que essa modalidade de ensino tem de acessar informações e recursos educacionais que antes não estavam disponíveis ou sequer existiam. Enfim, a globalização oferece uma grande oportunidade para a expansão do conhecimento e para o diálogo intercultural, ou seja, para a troca de culturas de diferentes lugares.

Nessa conjuntura, a presente dissertação foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul. Está inserida na linha de pesquisa 3, denominada Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias<sup>6</sup>, pois essa linha investiga processos educativos associados às práticas educativas no contexto contemporâneo, considerando a produção e ressignificação de textos, bem como a manifestação de ideias e sentimentos de sujeitos que exploram linguagens diversificadas. Além disso, a linha de pesquisa visa investigar a relação entre linguagens e a constituição do sujeito, sua relação com a sociedade e, ainda, com o contexto escolar. Essas linguagens abrangem tanto as verbais quanto as não verbais. Logo, buscamos analisar, por meio desta pesquisa, as histórias de vida dos estudantes e a relação com o contexto escolar dentro do Programa Muxirum.

Com o intuito de contextualizar as motivações, inclusive de ordem formativa e profissional, que fundamentam o desenvolvimento desta pesquisa, apresentamos, a seguir, aspectos da trajetória da pesquisadora.

---

<sup>6</sup> <https://ppgedu.fw.uri.br/pt-br/linhas-de-pesquisa>

### 1.1 Trajetória da pesquisadora<sup>7</sup>

Eu, Cleidiane Carlos Ribeiro, sou oriunda de uma família em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Minha mãe era semianalfabeta, meu pai analfabeto, e meus irmãos não concluíram o Ensino Fundamental, contexto que, de certa forma, contribuiu para que eu alcançasse a trajetória acadêmica aqui apresentada. A minha infância não foi uma infância tranquila, visto que passamos por diversas dificuldades, como financeira e, particularmente, psicológica, com inúmeros preconceitos da sociedade na qual vivíamos. Inclusive, tal condição induziu a minha mãe ao ponto extremo dela falar para eu sair da escola, porém eu continuei estudando, mais especificamente no município de Ribeirãozinho, Mato Grosso, na escola Estadual Alexandre Leite, com término do Ensino Médio no ano de 2004. Em 2007, me mudei para Nova Xavantina, no mesmo estado, e comecei os estudos no curso de Bacharelado em Turismo, pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, com término no ano de 2011, cujo tema do Trabalho de Conclusão de Curso foi estudo da possibilidade de implantação de um centro de eventos em Ribeirãozinho/MT.

Nesse período, fiz o concurso para a vaga de Técnico Administrativo Educacional na Secretaria de Estado de Educação e fiquei classificada, sendo convocada no ano de 2012. No mesmo ano, tomei posse do concurso e iniciei a Pós-graduação *Lato Sensu* em Administração Escolar, com ênfase em gestão de pessoas, pelo Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena – AJES, com conclusão no ano de 2014. No ano de 2013, junto com a pós-graduação, iniciei os estudos do curso Técnico em Secretária Escolar, por meio do Programa de formação inicial em serviço dos Profissionais da Educação Básica do Programa Profucionário, ofertado pelo governo do estado de Mato Grosso em cooperação com o Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT, com o objetivo de profissionalizar os técnicos e apoio lotados na Secretaria de Estado de Educação.

Nesse contexto, vinda de uma família em situação de vulnerabilidade socioeconômica e com limitado acesso à escolarização, após 12 anos de trabalho na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, lotada no município de Nova Xavantina, surgiu a necessidade de procurar evoluir um pouco mais em conhecimento e

---

<sup>7</sup> O uso da escrita na primeira pessoa do singular nesta seção justifica-se por seu caráter autobiográfico, uma vez que a pesquisadora apresenta elementos de sua trajetória pessoal, profissional e formativa. Essa opção narrativa visa preservar a autenticidade do relato, mantendo-se, nas demais seções do trabalho, a escrita em terceira pessoa, em consonância com o padrão acadêmico adotado.

ampliar a minha formação acadêmica. Em razão disso, iniciei os estudos no Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Frederico Westphalen/RS. A partir desse percurso, decidi, juntamente com minha orientadora, analisar as histórias de vida dos alunos e a influência que o Programa Muxirum exerce em suas trajetórias, identificando as particularidades dos diferentes perfis identitários e sua relação com o contexto educacional. Portanto, reconheço a importância da EJA para aqueles que não puderam concluir seus estudos na idade adequada ou que enfrentaram diversas dificuldades pessoais. Assim, esse Programa do estado foi criado com o objetivo de reduzir a taxa de analfabetismo e, conseqüentemente, elevar os índices de educação no estado. Logo, ele é de extrema relevância para aqueles que, assim como meus pais, não tiveram o direito de estudar na infância e, por isso, sofreram muito, sentindo-se menos inteligentes que os outros e sem coragem de deixar a cidade onde moravam, por medo.

O caráter depreciativo da figura do analfabeto nos faz recordar o que Freire (1989, p. 205-206) afirma que vem desde a antiguidade, quando iniciou-se a alfabetização, em que alguns grupos foram excluídos:

A ideologia da inferioridade intrínseca do analfabeto é filha da ideologia da interdição do corpo. A associação entre a inferioridade intrínseca do analfabeto e a cor negra, feita pela ideologia dominante, revela o preconceito, o desprezo e a tentativa do aniquilamento do negro enquanto ser. Este, que na maior parte da história brasileira foi escravo sem nenhum direito, peça da engrenagem de gerar riquezas, interditado, legalmente e de fato, de alfabetizar-se, foi estigmatizado mais uma vez, agora nos discursos dos educadores de então (Freire, 1989, p. 205-206).

Atualmente, muitos adultos retornam aos estudos por meio da EJA, incluindo aqueles em idade avançada, chegando até a faixa etária considerada idosa. Segundo Machado (2017, p. 37) e conforme a orientação da Organização Mundial da Saúde, indivíduos com 60 anos ou mais são considerados idosos. Essa definição ressalta a importância da EJA, que não é destinada apenas a alunos em atraso escolar, mas valoriza a educação como um direito para todas as idades.

Destarte, esse estudo representou muito mais do que uma etapa acadêmica, à medida que foi um processo de autoconhecimento, transformação e reconexão com a minha própria história. Através dele, pude compreender as trajetórias, os desafios e as resistências dos sujeitos que, assim como eu, meu pai e minha mãe, enfrentaram limitações impostas por um contexto social e educacional tão desigual e marcado pelas relações de poder. Além disso, o estudo me fez entender que a educação muda, que tem

um poder libertador e transformador, capaz de modificar realidades e ressignificar identidades.

Assim, para contextualizar a pesquisa, será apresentado, a seguir, o estado do conhecimento, com o objetivo de identificar pesquisas relacionadas à temática da EJA e as histórias de vida do público atendido por essa modalidade de ensino.

## **1.2 Estado do Conhecimento: primeiro orientador teórico do estudo**

O estado do conhecimento constitui uma etapa da pesquisa de grande relevância para o pesquisador, pois segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 155) é a identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, ou seja, o levantamento e análise bibliográfica sobre determinado assunto. Além disso, os referidos autores acrescentam que o estado do conhecimento é fundamental para a pesquisa, pois oferece uma visão abrangente e atualizada da área de estudo. Isto posto, o estado do conhecimento teve o objetivo de buscar e analisar os trabalhos que foram pesquisados na temática de análise de histórias de vida dos alunos.

O tema da produção científica é “Trajetórias de vida e educação: a influência do Programa Muxirum na formação de Jovens e Adultos”. Para tanto, foi necessária a definição dos descritores, que segundo o dicionário online<sup>8</sup> é um identificador de categoria de informação, ou seja, ajuda a organizar e classificar conteúdo específico. Nesse caso os descritores foram: "Programa Muxirum"; "Programa Muxirum e Projeto de Vida"; "História e Educação de Jovens e Adultos"; "História de Vida e Educação". Foram escolhidas como fonte de pesquisa duas plataformas que têm um grande número de publicações, que são: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

A primeira pesquisa que realizamos foi no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES<sup>9</sup>, que tem em sua base todo o acervo de teses e dissertações dos programas de pós-graduação reconhecidos no Brasil. Os dados abaixo são referentes a primeira pesquisa no site, que aconteceu no período de 24 de junho a 23 de julho de 2024, utilizando apenas as aspas entre os descritores, conforme quadro a seguir:

---

<sup>8</sup> <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=descriptor>

<sup>9</sup> <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Tabela 1: Relação de publicações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

<b>Descritor</b>	<b>Publicações encontradas</b>
“Programa Muxirum”	0
“Programa Muxirum e Projeto de Vida”	0
“História e Educação de Jovens e Adultos”	64
“História de Vida e Educação”	36

Fonte: A autora, 2024.

Após essa pesquisa, foi necessário refinar ainda mais os resultados, garantindo que os trabalhos apresentados estivessem alinhados com o foco desta investigação, conforme o quadro a seguir:

Tabela 2: Filtros de busca utilizados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

<b>Base de dados</b>	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes
<b>Tipo de Publicação</b>	Teses de Doutorado, Dissertações de Mestrado, Produto Educacional de Mestrado Profissional.
<b>Grande Área de Conhecimento</b>	Ciências Humanas
<b>Área de Conhecimento</b>	Educação
<b>Marco temporal</b>	2013-2023 (dez anos)
<b>Descritores</b>	1) “Programa Muxirum”; 2) “Programa Muxirum e Projeto de Vida”; 3) “História e Educação de Jovens e Adultos”; 4) “História de Vida e Educação”.

Fonte: A autora, 2024.

Definimos um marco temporal de 10 anos (2013-2023), porque as pesquisas mais recentes refletem inovações e avanços mais atuais na área de estudo. Além disso, esse período de tempo permite identificar tendências relevantes no contexto acadêmico e científico e apresenta revisões e projetos mais atualizados. Conforme a tabela a seguir, estão apresentados os resultados da pesquisa após o refinamento dos dados.

Tabela 3: Quantidade de publicações encontradas após filtros no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

<b>Descritor</b>	<b>Publicações encontradas</b>
“Programa Muxirum”	0
“Programa Muxirum e Projeto de Vida”	0
“História e Educação de Jovens e Adultos”	14

“História de Vida e Educação”	09
-------------------------------	----

Fonte: A autora, 2024.

Conforme é possível observar, no primeiro e no segundo descritor, “Programa Muxirum” e “Programa Muxirum e Projeto de Vida”, não encontramos nenhum resultado, pois baseado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC<sup>10</sup>, o Programa foi lançado em 2017 e em 2024 foi lançado o Mais MT Muxirum, projeto coordenado pela Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais em parceria com os municípios.

Para o terceiro descritor, “História e Educação de Jovens e Adultos”, apareceram 14 publicações, sendo 10 dissertações de mestrado, duas teses de doutorado e dois produtos educacionais de mestrado profissional. Levando em conta o título e o resumo dos trabalhos encontrados, consideramos que apenas uma dissertação está relacionada a temática, cujo tema é: “Didática da história e EJA: investigações da consciência histórica de alunos jovens e adultos”, de autoria de Aline do Carmo Costa Barbosa (2013). As outras 13 publicações foram descartadas, pois não tinham nenhuma ou tinham pouca relação com o tema e o objetivo do presente estudo.

Para o quarto descritor, “História de vida e educação”, localizamos apenas nove publicações, sendo cinco dissertações, duas teses e dois produtos educacional de mestrado profissional. Após análise, apenas uma publicação está relacionada a temática, da autora Bárbara Gonçalves Ivanov (2019), cujo título da dissertação é “A constituição subjetiva de mulheres negras estudantes da EJA e a aprendizagem”. As demais publicações foram descartadas por não estarem relacionadas ao projeto.

Após essa pesquisa, passamos para a busca no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD<sup>11</sup>, que é um repositório online que reúne e disponibiliza teses e dissertações produzidas por instituições de ensino superior no Brasil. A primeira pesquisa nesse repositório aconteceu no mesmo período do anterior, de 24 de junho a 23 de julho de 2024, conforme tabela a seguir:

Tabela 4: Relação de publicações encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Descritor	Publicações encontradas
-----------	-------------------------

<sup>10</sup> <https://www3.seduc.mt.gov.br/pro-escolas/muxirum-da-alfabetizacao>

<sup>11</sup> <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

Programa Muxirum	0
Programa Muxirum e Projeto de Vida	0
História e Educação de Jovens e Adultos	1.779
História de Vida e Educação	12.308

Fonte: A autora, 2024.

Após essa pesquisa, foi preciso aperfeiçoar ainda mais os resultados, assegurando que os trabalhos apresentados estivessem alinhados com o foco desta investigação, definindo o idioma, assunto, marco temporal e utilizando aspas entre os descritores, conforme tabela a seguir:

Tabela 5: Filtros de busca utilizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

<b>Base de dados</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>Tipo de Publicação</b>	Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado.
<b>Idioma</b>	Português
<b>Assunto</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>Marco temporal</b>	2013-2023 (dez anos)
<b>Descritores</b>	1) “Programa Muxirum”; 2) “Programa Muxirum e Projeto de Vida”; 3) “História e Educação de Jovens e Adultos”; 4) “História de Vida e Educação”.

Fonte: A autora, 2024.

Após o refinamento da pesquisa, o resultado foi o descrito na tabela abaixo:

Tabela 6: Quantidade de publicações encontradas após filtros na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

<b>Descritor</b>	<b>Publicações encontradas</b>
Programa Muxirum	0
Programa Muxirum e Projeto de Vida	0
História e Educação de Jovens e Adultos	22
História de Vida e Educação	24

Fonte: A autora, 2024.

Assim como na busca anterior, e pelos mesmos motivos, os primeiros descritores não apresentaram nenhum resultado. Para o terceiro descritor, “História e Educação de Jovens e Adultos”, localizamos 22 publicações, sendo 15 dissertações e sete teses, e dessas apenas três têm relação com o tema, que são: “O empoderamento de idosos na

escolarização da EJA do Núcleo de estudos da terceira idade/UFSC”, dissertação de Cássia Cilene de Almeida Chalá Machado (2016); “A produção de sentido pessoal à atividade de estudo em Jovens e Adultos do PROEJA: história, trabalho e práxis pedagógica”, tese de Ivanir Ribeiro (2019) ; e “EJA, curricularizando vidas”, dissertação de Cristina Astholphi Martins Roncada (2022). As outras publicações 19 foram descartadas, pois algumas tratavam de análise de políticas públicas e outras de vivências e experiências da prática pedagógica na escola, ambas na Educação de Jovens e Adultos, o que não adere ao estudo em questão.

No descritor “História de vida e educação” apareceram 24 publicações, sendo 17 dissertações e sete teses. Analisamos título e resumo dessas publicações e nenhuma tem relação com a temática deste projeto, pois algumas analisavam histórias de vida dos educadores e outras focavam no ensino de história na Educação de Jovens e Adultos.

Após essa pesquisa, analisando títulos e resumos, passamos a leitura das teses e dissertações que mais se aproximam da temática desta pesquisa, acoplando as duas fontes de pesquisas, com o propósito de analisar mais a fundo e buscar as produções acadêmicas que tenham ainda mais afinidade com o objetivo e fazer a classificação.

Tabela 7: Relação de Publicações separadas para utilizar na Dissertação

<b>Categorias</b>	<b>Publicação selecionada</b>	<b>Fonte de pesquisa</b>
Programa Muxirum	0	CAPES
	0	BDTD
Programa Muxirum e Projeto de Vida	0	CAPES
	0	BDTD
História e Educação de Jovens e Adultos	01	CAPES
	03	BDTD
História de Vida e Educação	01	CAPES
	0	BDTD

Fonte: A autora, 2024.

Conforme a tabela acima, realizamos a junção das publicações das duas plataformas e organizamos em categorias igual aos descritores, como forma de reorganizar todo o material selecionado, não com o intuito de comparar uma fonte com a outra, mas para analisar individualmente cada uma das publicações e descrevê-las, com o objetivo de relacionar ainda mais a publicação ao tema proposto e ampliar as percepções sobre a temática a ser estudada. Podemos verificar que na primeira e segunda categoria não encontramos nenhum dado nas fontes de pesquisa, pois, como já elencado

anteriormente, trata-se de um Programa novo que ainda não foi suficientemente debatido em âmbito acadêmico, apesar de sua importância para a inclusão social e cultural dos alunos na sociedade. Além disso, é fundamental destacar que o Programa Muxirum representa uma abordagem de educação para jovens e adultos, atuando como uma poderosa ferramenta de empoderamento. Sendo assim, acreditamos que o Programa que apresentamos denota grande relevância no sentido de contribuir academicamente com o estudo da temática em questão, ainda não abordada no âmbito científico.

Tabela 8: Relação de Publicações separadas por categorias

<b>Categoria 03: História e Educação de Jovens e Adultos</b>					
Seq uên cia	Título	Disser tação/ Tese	Autor	A no	Progra ma
01	Didática da história e EJA: investigações da consciência Histórica de alunos jovens e adultos	Disser tação	Aline do Carmo Costa Barbosa	20 13	Progra ma de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás
02	O empoderamento de idosos na escolarização da EJA do Núcleo de Estudos da terceira idade/UF SC	Disser tação	Cássia Cilene de Almeida Chalá Machado	20 17	Progra ma de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
03	A produção de sentido pessoal à atividade de estudo	Tese	Ivanir Ribeiro	20 19	Progra ma de Pós-Graduação em Educação da

	em jovens e adultos estudantes do PROEJA: história, trabalho e práxis pedagógica				Universidade Federal de Santa Catarina
04	EJA, curricularizando vidas	Dissertação	Cristina Astolph Martins Roncada	2022	Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas

Fonte: A autora, 2024.

Para a terceira categoria foram quatro publicações. A primeira pesquisa, intitulada “Didática da história e EJA: investigações da consciência histórica de alunos jovens e adultos”, de Barbosa (2013), faz uma reflexão sobre a possibilidade de orientação, ou seja, na perspectiva da didática histórica, visto que são alunos que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola quando criança e retornam na modalidade EJA. Vale ressaltar ainda que é uma educação que na prática é extremamente difícil, devido às limitações que os alunos possuem. Essa dissertação buscou analisar também o conhecimento baseado na vida dos alunos e não deslocado dele. Outro fator importante nessa pesquisa é que faz uma concepção teórica acerca das contribuições de Paulo Freire, que é a principal referência no Brasil dessa modalidade de ensino.

A dissertação está dividida em três capítulos, e o primeiro traz um apanhado geral da didática da história na Alemanha e, posteriormente, no Brasil. No segundo capítulo a autora faz referência a Educação de Jovens e Adultos e no terceiro capítulo aborda a consciência histórica dos alunos da EJA. A autora ressalta que,

a história da educação de jovens e adultos é marcada por sua descontinuidade frente as políticas públicas brasileiras, constituindo-se em uma trajetória de difícil definição. Ao longo do período em que o Estado esteve em ação nos programas destinados a EJA, notamos a marca das contradições sociais e políticas presentes nesta história da educação. Os programas propostos pelo governo inviabilizaram, desde o início do século XX, que se efetiva-se uma

política sólida neste campo, corroborando em medidas fragmentadas, interrompidas, ou pouco refletidas que, diversas vezes, se apresentaram pouco consistentes, quando não escamoteadas pelos interesses hegemônicos (Barbosa, 2013, p. 42).

Essa citação mostra que no Brasil as políticas da modalidade EJA não foram consistentes ao longo do tempo, pois vários programas que iniciaram foram interrompidos devido suas ineficiências. Outro fator importante é que essa trajetória da EJA não foi clara e definida, por isso sofreu muitas mudanças, tanto social como política, o que influenciou nos programas, além de conflitos de interesses e mudanças de prioridades políticas. Enfim, os grupos dominantes, na maioria das vezes, não priorizavam essa modalidade de ensino.

A EJA só se tornou modalidade básica no Brasil em 1996, quando a LDB foi sancionada. Até este ano, não havia uma definição clara do que seria EJA, podendo remeter a educação propiciada pelo governo por meio dos programas oficiais, a educação popular realizada por movimentos sociais, a educação profissional de adultos promovida por parcerias entre empresa e estado, a cursos supletivos, a programas educacionais provindos de iniciativas de organizações não governamentais (Barbosa, 2013, p. 43).

Essa citação comprova o que foi mencionado anteriormente. Antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – n.º 9394/96 (Brasil, 1996), não havia uma estrutura legal, uma vez que a EJA não era considerada uma modalidade de ensino, existiam apenas algumas ações práticas e iniciativas governamentais e de educação popular, que foi considerada Educação de Jovens e Adultos, mas que não resolvia a educação em si, era mais para qualificação profissional e, a partir da Lei, começou-se a pensar na EJA. Não pretendemos aprofundar as políticas públicas existentes no Brasil para essa modalidade, dado que o que é importante destacar nesta dissertação é a trajetória da Educação de Jovens e Adultos, a qual sempre foi marcada por dificuldades, pois é uma modalidade que deve considerar todo o contexto social em que os alunos estão inseridos.

Outro fator importante na referida dissertação é sobre o perfil dos alunos. Segundo Barbosa (2013, p. 49) “o público dessa modalidade pode conter pessoas das mais diversas faixas etárias, entre jovens, adultos e idosos, com os mais variados níveis de conhecimento e de experiências culturais e sociais”. A autora ainda cita Di Pierro, Joia e Ribeiro (2003, p. 49) afirmando que,

o público da EJA passou a se constituir por pelo menos três trajetórias distintas: a dos alunos adultos, em geral trabalhadores, que não tiveram acesso ao ensino escolar quando crianças e resolvem iniciar os estudos; a dos adolescentes e jovens que chegaram a ingressar no sistema escolar regular mas abandonaram, na maioria das vezes para ingressar no mercado de trabalho ou por motivos

migratórios e retornaram já no sistema de EJA; e a dos adolescentes que cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam defasagens entre a idade e a série cursada (Di Pierro, Joia e Ribeiro, 2003, p. 49, **apud** Barbosa, 2013, p. 49).

Essas trajetórias destacam a diversidade de perfis de estudantes que a Educação de Jovens e Adultos tem e, com isso, refletem as distintas histórias de vida que cada um carrega, o que influencia firmemente na aprendizagem escolar.

Na pesquisa dois, intitulada “O empoderamento de idosos na escolarização da EJA do Núcleo de Estudos da terceira idade/UFSC”, Machado (2017) utiliza de metodologias caracterizadas por serem qualitativas do tipo exploratório, com levantamento bibliográfico, análise de documentos e entrevistas. O estudo busca compreender os sentidos do empoderamento dos alunos a partir do processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos para pessoas idosas. Nesse sentido, a autora traz uma importante reflexão sobre os idosos, quando estes buscam por iniciativa própria a aprendizagem, procurando soluções para os problemas que os afetam. Eles se engajam em um movimento de luta por maior participação e decisão nos campos social, político, econômico e cultural. O estudo registra e destaca as vozes desses estudantes idosos, com o objetivo de compreender suas relações com os saberes escolares e as contribuições que a escola permite, reconhecendo-os como sujeitos da história de vida e do mundo.

O trabalho está dividido em cinco capítulos, o primeiro refere-se à introdução, na qual a pesquisadora traz, além do contexto escolar, a problematização, a justificativa e os objetivos do trabalho, assim como o levantamento bibliográfico sobre o EJA no Brasil, os idosos nessa modalidade de educação e a metodologia da pesquisa. O segundo capítulo trata dos aspectos legais e políticas da EJA na atualidade. Já o terceiro capítulo traz as bases conceituais; o quarto apresenta a relação com o saber; e o quinto e último capítulo discorre acerca das considerações finais.

Machado (2017) menciona Freire (2001), destacando o quanto a sociedade é preconceituosa com as pessoas que não conseguiram estudar e se alfabetizar, colocando a culpa da exclusão social nas próprias pessoas, sendo que, na maioria das vezes, o próprio contexto que a pessoa está inserida é excludente. A sociedade, ao associar o analfabetismo à falta de capacidade ou de inteligência, acaba por excluir indivíduos e deixa de reconhecer que o sistema falha ao não proporcionar oportunidades adequadas de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

A terceira pesquisa, “A produção de sentido pessoal à atividade de estudo em jovens e adultos estudantes do PROEJA: história, trabalho e práxis pedagógica” (2019),

é dividido em quatro capítulos. O primeiro faz o percurso metodológico da pesquisa; o segundo trata dos aportes teóricos da pesquisa. O terceiro capítulo aborda a formação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil, enfatizando as marcas da exclusão na sociedade capitalista, e o último capítulo discorre sobre o desenvolvimento da atribuição de sentido pessoal a atividade de estudo. Ribeiro (2019) tem o objetivo nesta pesquisa de apreender o sentido pessoal relacionada à atividade de estudo para os estudantes jovens e adultos que frequentam o curso Proeja técnico e, dentre os objetivos específicos, podemos destacar três: conhecer as histórias de vida desses sujeitos; os percursos de escolarização; captar e apreender nas falas dos estudantes e nas observações da dinâmica em sala de aula, e qual sentido pessoal atribuem atividade de estudar. Para alcançar o objetivo, a autora utilizou a metodologia de estudo da Psicologia Histórico Cultural e Pedagogia Histórica, crítica que tem como base o materialismo histórico dialético, o qual analisa a realidade através da história de vida dos homens na sociedade, além de pesquisa de campo e entrevistas semiestruturadas.

Na quarta e última pesquisa dessa categoria, há um aspecto muito importante, que não desenvolveremos nessa pesquisa, porém contribuirá para enriquecer ainda mais o conhecimento sobre o assunto, que é a análise do currículo da EJA. Com o título "EJA, curricularizando vidas", Roncada (2022) objetiva analisar, refletir e discutir o processo de escolarização de jovens e adultos, fazendo referência às experiências e práticas enriquecedoras com o currículo oficial, o qual muitas vezes se desvincula da realidade de cada aluno. A dissertação propõe a discussão sobre o por que não considerar as vivências e histórias de vida dos alunos da Educação de Jovens e Adultos nesta modalidade. Quanto ao currículo, Roncada (2022, p. 54) destaca que “transformar o currículo da EJA em vivências no território é dar vida para a escola, motivar o estudante nesse processo de descoberta individual e coletiva que transforma o eu, o território e as realidades sociais, econômicas e culturais”. Isso significa que é preciso analisar as experiências e práticas significativas no contexto local, indo além do ensino tradicional em sala de aula, ou seja, é necessário pensar o currículo como uma forma de oportunidade de aprendizado, que esteja relacionado e aplicável ao ambiente no qual o estudante vive, incorporando elementos da realidade local nas atividades educacionais.

É importante ressaltar que a educação precisa ser contextualizada e relevante, na qual o aluno não desenvolva apenas habilidades acadêmicas, mas que tenha capacidade para entender e interagir no seu entorno de maneira crítica e construtiva.

Tabela 9: Relação de Publicações separadas por categorias

<b>Categoria 04: História de Vida e Educação</b>					
Sequência	Título	Dissertação/ Tese	Auto r	Ano	Progra ma
05	A constituição subjetiva de mulheres negras estudantes da EJA e a aprendizagem	Dissertação	Bárbara Gonçalves Ivanov	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fonte: A autora, 2024.

A quinta pesquisa, intitulada "A constituição subjetiva de mulheres negras estudantes da EJA e a aprendizagem" de Ivanov (2019), está dividida em 10 capítulos, na seguinte forma: o primeiro é a introdução; o segundo, os objetivos; o terceiro traz o referencial teórico; o quarto a teoria da subjetividade; o quinto aborda sobre mulheres: uma questão de gênero; o sexto pondera sobre ser negra: uma questão de raça; o sétimo apresenta a metodologia; o oitavo descreve os participantes da pesquisa; o nono é a trajetórias de vida dos estudantes; e, por fim, o décimo capítulo traz as considerações finais. Ivanov (2019) conduziu uma pesquisa qualitativa que analisa as histórias de vida de três estudantes da Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de identificar as influências específicas decorrentes da classe social, raça/etnia e gênero, e sua relação com a aprendizagem escolar. A pesquisa visa refletir sobre a subjetividade individual, social e emocional, assim como as experiências de vida dessas mulheres, marcadas por frequentes situações de discriminação e opressão, fatores que podem influenciar positivamente ou negativamente no ambiente escolar.

O desejo de ler o seu próprio universo, a sua própria história, por meio da escolarização, é muitas vezes conquistada na fase adulta. Trata-se de um longo e difícil acesso, para muitos estudantes, que, muitas vezes, compartilham marcas que os aproximam, nas questões social, racial, cultural e econômica. Essas características em comum podem definir traços que vêm a colaborar, de

alguma forma, positiva ou negativa, com os processos de aprendizagem dos sujeitos adultos (Ivanov, 2019, p. 13).

Essa citação de grande importância, que a autora destaca, reflete sobre como as características individuais entre estudantes adultos influenciam positiva ou negativamente nos processos de aprendizagem. Isso significa que as experiências de vida, identidades e circunstâncias socioeconômicas dos adultos moldam significativamente suas abordagens e capacidades de aprendizagem ao longo da vida.

As diferentes experiências de vida possibilitam a constituição de inúmeras identidades individuais, singulares. Mas estas identidades individuais possuem, por sua vez, aspectos que são compartilhadas em diferentes grupos e que se constituem no ambiente social. Deste modo, uma turma de educandos da EJA, que parece ser, e é tão heterogênea, apresenta, ao mesmo tempo, muitas características em comum (Ivanov, 2019, p. 14).

Cada pessoa acumula uma história pessoal e única, constituída por suas experiências, valores e contextos sociais, culturais e econômicos, cada indivíduo tem uma identidade própria formada por essas vivências, porém existem elementos comuns que emergem em grupos diversos, como uma turma de Educação de Jovens e Adultos. Por isso, é fundamental compreender a complexidade de como os contextos pessoais e sociais influenciam a educação e o desenvolvimento dos adultos ao longo de sua jornada de aprendizagem.

Ainda é pertinente mencionar que realizamos uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes sobre os estudos desenvolvidos no município de Nova Xavantina. Foram encontradas 44 (quarenta e quatro) publicações e, ao refinar a busca para a grande área de Ciências Humanas, o resultado apresentou apenas quatro publicações, nenhuma delas relacionada à presente dissertação. Já na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, foram identificadas 36 (trinta e seis) publicações. Após refinar a busca utilizando a área de conhecimento do CNPq “Ciências Sociais Aplicadas”, restou apenas uma publicação, que também não apresenta relação com esta pesquisa.

Considerando que esta dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, julgamos pertinente incluir, no levantamento do estado do conhecimento, as pesquisas produzidas no próprio programa, a fim de compreender como a temática da Educação de Jovens e Adultos vem sendo abordada nesse contexto institucional.

Os resultados obtidos até outubro de 2025 indicaram apenas duas dissertações. A primeira, defendida em 2018 por Dircelei Arenhardt, intitulada “A Educação de Jovens e

Adultos na 1ª GERED/SC – Unidade de Atendimento de Itapiranga/SC: uma análise do perfil dos alunos”, teve como objetivo analisar o perfil dos estudantes que frequentam turmas do Ensino Médio não profissionalizante da EJA, por meio de uma pesquisa de campo.

A segunda dissertação, “Os itinerários formativos para os professores de Geografia do Ensino de Jovens e Adultos no Novo Ensino Médio”, de Sonia Maria de Andrade, defendida em 2024, teve como objetivo geral investigar as implicações das mudanças educacionais decorrentes do Novo Ensino Médio na prática docente dos professores de Geografia na EJA. Apesar de abordarem temáticas próximas, essas dissertações não se relacionam diretamente com o presente estudo, uma vez que se concentram principalmente na análise de políticas públicas.

Ao concluir as pesquisas e análises das dissertações e teses, observamos que o tema da Educação de Jovens e Adultos (EJA) continua sendo complexo e requer um estudo mais aprofundado, especialmente no que diz respeito à análise do perfil dos estudantes por meio de suas histórias de vida na fase adulta e a influência que essas narrativas exercem no processo de aprendizagem. Nesse contexto, focamos no Programa Muxirum, desenvolvido no estado de Mato Grosso, que se dedica à alfabetização de jovens e adultos, estabelecendo uma parceria eficaz entre estado e município.

Estudar as histórias de vida dos alunos é essencial para entender os detalhes que permeiam suas trajetórias educacionais. Essas narrativas podem revelar não apenas os desafios enfrentados por cada estudante, mas também podem vir a destacar a capacidade desse público de se adaptar diante das dificuldades. Outro fator relevante em investigar as histórias de vida dos alunos no ambiente escolar é a oportunidade que os educadores têm para poder criar um currículo ou uma metodologia mais significativa e adequada, que atenda às necessidades reais dos alunos, promovendo um aprendizado mais envolvente e relevante para esses estudantes, além de fomentar um ambiente de respeito e empatia para com os alunos, motivando, assim, o interesse deles.

Nesse sentido, considerando a importância da Educação de Jovens e Adultos e do Programa Muxirum dentro do estado de Mato Grosso, a seguir apresentamos a metodologia utilizada nesta dissertação para o alcance do objetivo proposto.

## 2. METODOLOGIA: ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

Nesta seção, detalhamos todos os procedimentos adotados nesta dissertação, desde o levantamento bibliográfico até a análise dos dados, com o objetivo de responder aos objetivos estabelecidos. Para atingir tais objetivos, foram realizadas pesquisas bibliográficas, além de uma pesquisa de campo que incluiu entrevistas com perguntas abertas e a análise narrativa dos dados produzidos.

A metodologia vai além de técnicas ou métodos de análise de dados, incluindo concepções teóricas da abordagem, articulando com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre realidade, promovendo, assim, uma pesquisa mais robusta e fundamentada (Deslandes; Gomes; Minayo, 2009).

Gil (2002, p. 17) elenca que a pesquisa, de modo geral, parte de conhecimentos já acumulados para a construção de novos saberes.

A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (Gil, 2002, p. 17).

Conforme o autor, é correto afirmar que a pesquisa é um processo que se baseia no uso dos conhecimentos disponíveis e na aplicação de vários métodos e técnicas científicas existentes, ou seja, a pesquisa passa por várias etapas, começando da problematização até a apresentação dos resultados. Isso demonstra que a pesquisa não é apenas uma atividade isolada, mas sim um processo contínuo que requer planejamento cuidadoso e execução sistemática para alcançar seus objetivos de maneira desejada e confiável.

Medeiros (2008) afirma que uma pesquisa deve ser sistematicamente planejada e realizada de acordo com critérios específicos de processamento das informações. Além disso, deve ser desenvolvida e redigida conforme as normas metodológicas reconhecidas.

A pesquisa bibliográfica é o primeiro norteador desse estudo, visto que se refere a um método essencial em qualquer tipo de pesquisa acadêmica, pois é a forma de embasar e conhecer todas as pesquisas relacionadas à temática. Além disso, a pesquisa bibliográfica é um passo decisivo, porque elimina a possibilidade de trabalhar em vão, de se despender tempo com o que já foi solucionado (Medeiros, 2008). Gil (2002) acrescenta que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Gil (2002, p.45) destaca que:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (Gil, 2002, p. 45).

Nesse contexto, analisamos obras de autores relevantes para a Educação de Jovens e Adultos, como Ana Maria Araújo Freire (2021), em sua ampla produção, e Stuart Hall (2006), no que se refere à questão das identidades. A perspectiva de Hall dialoga diretamente com esta pesquisa, pois o nosso intuito é compreender como as identidades dos estudantes dessa modalidade de ensino são influenciadas pela educação, no contexto do Programa Muxirum.

A pesquisa que desenvolvemos está classificada como exploratória, pois, segundo Gil (2002), ela busca entender o problema de forma mais clara e profunda, podendo ser adaptada no desenvolvimento da pesquisa, o que oportuniza a descoberta de novos *insights*, tornando o estudo mais rico e profundo. A abordagem é qualitativa, conceito que, para Trivinos (1997), surgiu na Antropologia de maneira natural. Os pesquisadores perceberam rapidamente que muitas informações sobre a vida dos povos não poderiam ser quantificadas e careciam ser interpretadas de forma muito mais ampla e não limitada ao simples dado objetivo, ou seja, a dados que podem ser quantificados. Além disso, Deslandes, Gomes e Minayo (2009, p. 21) ressaltam que,

trabalha com universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Deslandes, Gomes e Minayo, 2009, p. 21).

Sendo assim, compreendemos a importância da pesquisa qualitativa nesse trabalho, pois serão analisadas as histórias de vida dos alunos. Essa análise é essencial para entender o comportamento humano, devendo-se considerar não apenas os comportamentos visíveis, mas também as motivações e os significados que o sujeito atribui a certos assuntos e às suas experiências. Essa abordagem enriquece a compreensão desses fenômenos. Outro fator relevante neste enfoque qualitativo que o mesmo autor levanta é:

[...] não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações (Trivinos, 1997, p. 137).

Isso reflete que é um processo dinâmico e interativo, visto que não existem etapas isoladas a serem seguidas. Cada etapa da pesquisa se conecta, e à medida que as informações são coletadas, elas já são interpretadas, surgindo novas perguntas e uma busca por mais informações.

Para a coleta de dados, que é o momento em que se inicia a aplicação de instrumentos elaborados a fim de efetuar a coleta prevista, desenvolvemos um estudo de campo. O estudo de campo foi realizado com autorização e sob a supervisão do Comitê de Ética<sup>12</sup> da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, conforme descrito no anexo 2. Outro fator relevante nesse tipo de pesquisa é que se estuda um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, compreender o papel social de cada sujeito dentro da sociedade.

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias (Gil, 2002, p. 53).

Neste estudo de campo foi utilizada apenas a entrevista individual dos sujeitos. Outro aspecto relevante desse tipo de pesquisa é a possibilidade de o pesquisador conduzir diretamente as diferentes etapas do processo investigativo, o que favorece maior proximidade com o campo e maior controle sobre a produção dos dados.

Como é desenvolvido no próprio local em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos. Como não requer equipamentos especiais para a coleta de dados, tende a ser bem mais econômico. E como o pesquisador apresenta nível maior de participação, torna-se maior a probabilidade de os sujeitos oferecerem respostas mais confiáveis (Gil, 2002, p. 53).

Este estudo de campo contou com entrevista, que segundo Andrade (2013, p. 131) é um “instrumento eficaz na recolha de dados fidedignos para a elaboração de uma pesquisa, desde que seja bem elaborada, bem realizada e interpretada”. Além disso, Deslandes, Gomes, e Minayo (2009) ressaltam que ela é a estratégia mais utilizada em estudo de campo. Os mesmos autores acrescentam que as entrevistas são classificadas em:

---

<sup>12</sup> A pesquisa foi cadastrada na plataforma Brasil sob o número 87745025.8.0000.5352 e parecer de aprovação número 7.528.105.

sondagem de opinião; semiestruturada, que combina perguntas abertas e fechadas; aberta ou em profundidade; focalizada e projetiva. Neste estudo, utilizamos a entrevista (roteiro ao final, apêndice 1) aberta ou em profundidade, pois permite ao entrevistado falar livremente sobre o determinado tema, tendo, assim, a liberdade de expressar suas opiniões, experiências e sentimentos. Já o papel do investigador é fazer as perguntas e, conforme as respostas, ir adaptando a entrevista para explorar ainda mais e colher mais dados relevantes à pesquisa, ou seja, é um diálogo aberto e flexível.

Quanto aos objetivos da entrevista, Andrade (2013, p.131-132) ressalta que é,

averiguar fatos ou fenômenos; identificar opiniões sobre fatos ou fenômenos; determinar, pelas respostas individuais, a conduta previsível em certas circunstâncias; descobrir os fatores que influenciam ou que determinam opiniões, sentimentos e condutas; comparar a conduta de uma pessoa no presente e no passado, para deduzir seu comportamento futuro etc (Andrade, 2013, p 131-132).

Essa citação reflete a importância que a entrevista tem como uma ferramenta de pesquisa, permitindo não só a coleta de dados, mas abranger a complexidade e riqueza da experiência humana. Deslandes, Gomes e Minayo (2009) complementam que com a entrevista é possível realizar pesquisas baseadas em narrativas de vida, o que atinge o objetivo principal desta dissertação.

Os sujeitos desta pesquisa foram alunos do Programa Muxirum, localizado no município de Nova Xavantina/MT, onde a pesquisadora reside. A entrevista contou com a participação de oito estudantes. Em 2024, o programa foi desenvolvido em cinco escolas do município. Já em 2025, em apenas quatro, todas da rede municipal.

O decreto 1.107, datado de 15 de setembro de 2021, documento que fundamenta o Programa, informa que o Programa é destinado à população de 15 anos ou mais. Porém a pesquisa foi feita com participantes de 18 anos ou mais, pois compreendemos que este público possui uma autonomia maior no quesito experiência de vida e, também, não é necessário autorização de um responsável, facilitando o processo ético desta pesquisa.

Sendo assim, os critérios de inclusão desses sujeitos na pesquisa foram alunos com participação ativa no Programa, residentes na cidade de Nova Xavantina/MT, com mais de 18 anos, e a seleção dos participantes ocorreu da seguinte forma: como a Secretaria Municipal de Educação não dispunha das fichas de matrícula impressas para análise e seleção por idade, optamos por visitar cada escola, conversar inicialmente com os alfabetizadores e, em seguida, com o apoio deles, dialogar com os alunos. Aqueles que demonstraram interesse participaram da entrevista.

Essa escolha proporcionou uma maior diversidade de experiências e histórias de vida. Alunos menores de 18 anos não participaram desta pesquisa devido a maior proximidade da idade com o que se conhece como idade escolar para os estudos regulares, não sendo o foco desta pesquisa.

A efetivação desta etapa passou pelo Comitê de Ética, cadastrada na plataforma Brasil sob o número 87745025.8.0000.5352, e parecer de aprovação número 7.528.105 (autorização anexo 2), da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, que no artigo 37 do regimento interno afirma que:

Art. 37. A ética profissional deve nortear as relações humanas no âmbito do PPGEDU da URI/FW, tendo como postulados o direito à pesquisa, o pluralismo, a tolerância, o respeito à integridade acadêmica da instituição, bem como o dever de promover os princípios de liberdade, justiça, dignidade humana e solidariedade.

§ 1o O regime disciplinar que visa nortear essas relações está disposto no Regimento Geral da URI;

§ 2o No desenvolvimento de atividades de pesquisa, docentes do PPGEDU devem consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da URI/FW;

§ 3o As pesquisas envolvendo seres humanos devem atender às exigências éticas e científicas dispostas na Resolução vigente e passarem por avaliação do Comitê de Ética após a qualificação. Casos excepcionais devem ser analisados pela COMPOS (Regimento Interno URI, artigo 37).

E, ainda seguimos a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e a Resolução nº 510 de 2016, que estabelecem normas e diretrizes que regulamentam pesquisas que envolvem seres humanos e tratam do respeito e dignidade dos participantes.

Nesse sentido, primeiro foi solicitado à Secretaria Municipal de Educação de Nova Xavantina a autorização, conforme anexo 1, para fazer a pesquisa de campo nas escolas que atendem o Programa Muxirum. Quanto aos participantes, foi feito o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 3) para obter a autorização para a utilização das entrevistas para fins acadêmicos, bem como evitar quaisquer danos e consequências aos participantes da pesquisa em todas as dimensões. Além disso, o termo garante o anonimato dos participantes, a inexistência de custos financeiros e indica que o participante pode desistir a qualquer momento, seja durante a pesquisa ou a entrevista, sem que haja qualquer prejuízo à pessoa entrevistada. As entrevistas foram gravadas (Anexo 4) e posteriormente transcritas, com os áudios e as transcrições devidamente arquivados, e esse arquivo ficará guardado pelo período de 5 anos no computador pessoal da pesquisadora, sem armazenar nas nuvens e, após esse período, o material será excluído, fazendo com que o entrevistado tenha risco mínimo de exposição de dados e desconforto emocional.

A escolha dos sujeitos da pesquisa visou refletir a diversidade de histórias de vida, experiências e perspectivas dos alunos. Além disso, todos os participantes da pesquisa forneceram o consentimento informado para participar da pesquisa.

Antes de adentrar na metodologia escolhida para a análise de dados desta dissertação, é importante mencionar que a análise narrativa é um campo de estudo que se insere dentro dos estudos culturais. Os estudos culturais são um campo que analisa a cultura em suas diversas manifestações, questionando as relações de poder que moldam a produção dessas culturas.

A análise narrativa retoma histórias de vida para compreender como as pessoas e a sociedade atribuem sentido à vida e às experiências. Juntos, esses dois campos ajudam a entender como as narrativas e os discursos constroem identidades, como as histórias individuais se refletem na comunidade e na sociedade em que estão inseridas, e como os sujeitos constroem significados sobre si mesmos e sobre o mundo.

Reconhecemos, assim, a narrativa não apenas como um relato individual, mas como uma prática cultural que permite compreender como os sujeitos se posicionam diante das estruturas sociais, especialmente diante das relações de poder.

Para a análise de dados, utilizamos a análise narrativa, um método empregado em pesquisas qualitativas. Seu conceito foi definido inicialmente por Labov e Waletzky, em 1967, como uma forma de recapitular experiências passadas.

No âmbito dos estudos da linguagem, as narrativas foram pioneiramente estudadas em termos de sua estrutura e características formais (Labov e Waletzky 1968, Labov 1972). Na abordagem laboviana, a narrativa é definida como forma de se recapitular discursivamente experiências passadas a partir de uma articulação sequencial de orações. Entende-se nessa empreitada a sequência como uma propriedade linguístico-discursiva representativa de uma ordem cronológica dos eventos passados em um postulado mundo real (Bastos; Biar, 2015, p. 100).

É um método que busca compreender não apenas o que é relatado durante a entrevista, mas também os significados e as emoções envolvidas. Ou seja, ele procura entender como as histórias geram sentidos e quais impactos esses sentidos têm na vida das pessoas. Podemos definir narrativa, “pré-teoricamente, como o discurso construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos ou institucionais, em situações ditas espontâneas ou em situação de entrevista para pesquisa social” (Bastos; Biar, 2015, p. 99).

Análise narrativa é um método que permite a interpretação dos fatos narrados e dos fatores que os informantes julgam importantes sobre o tema em que são questionados. O estudo qualitativo por meio de narrativas permite ir além da

transmissão de informações, pois consegue capturar as tensões do entrevistado, fazendo com que a experiência do indivíduo seja revelada (Nunes et al., 2017, p. 17).

Além disso, o discurso não é apenas a narração de uma realidade, ele é construído e moldado pelo contexto em que a pessoa está inserida. “Contando histórias, os indivíduos organizam suas experiências de vida e constroem sentido sobre si mesmos; analisando histórias, podemos alcançar e aprofundar inteligibilidades sobre o que acontece na vida social” (Bastos; Biar, 2015, p.98).

As narrativas permitem ir além da transmissão de informações ou conteúdo, fazendo com que a experiência seja revelada, o que envolve aspectos fundamentais para compreensão tanto do sujeito entrevistado individualmente, como do contexto em que está inserido (Muylaert et al., 2014, p. 198).

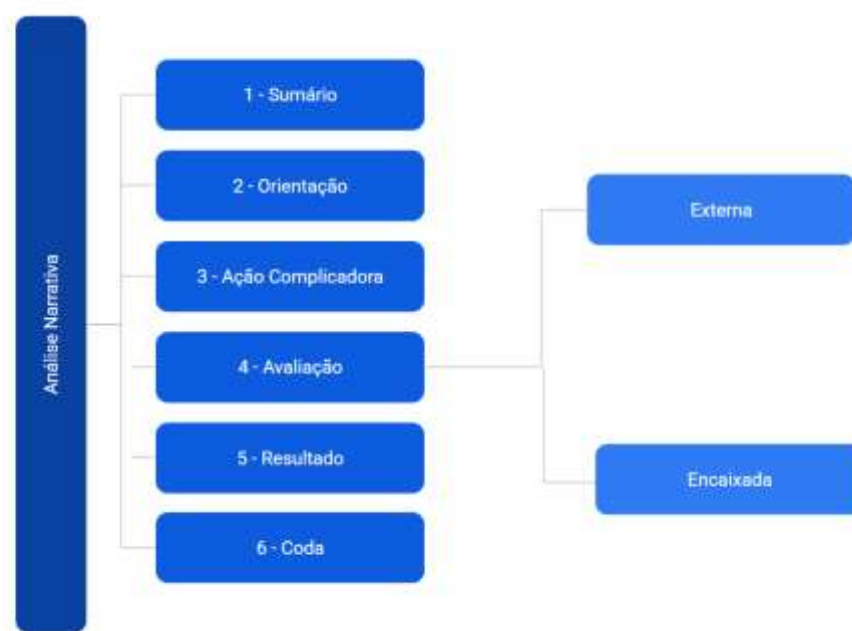
Bastos e Biar (2015) acrescentam que essa ferramenta de análise de dados possui uma grande importância para examinar a fala em diferentes contextos, permitindo compreender como as pessoas organizam as suas experiências e constroem significados por meio da linguagem. O estudo das narrativas é uma ferramenta importante para entendermos como as pessoas processam construções identitárias através da narração de sua história. A identidade não é fixa, é moldada pelo contexto em que a pessoa está inserida. Outro fator que os autores acima citados nos apresentam é que

um dos pontos mais fundamentais a ser considerado é que essas pesquisas tomam o contexto micro como objeto pesquisável, isto é, se voltam para a análise das práticas de linguagem que fundam os encontros sociais, onde se constroem as definições da situação e as negociações identitárias de toda ordem (Bastos; Biar, 2015, p. 103).

Estudar o contexto micro, ou seja, a interação individual, a forma como as pessoas falam, constroem narrativas e percebem e organizam a realidade ao seu redor, auxilia na compreensão dos processos sociais em profundidade. Como afirmam Muylaert et al. (2014), as narrativas são consideradas representações ou interpretações do mundo e, portanto, não estão sujeitas à comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam a verdade de um ponto de vista em um determinado tempo, espaço e contexto sócio-histórico. Além disso, Bastos e Biar (2015) afirmam que as interpretações válidas são aquelas que se engajam na crítica e na desconstrução de práticas sociais injustas. Ou seja, o conhecimento não deve ser neutro, mas sim um mecanismo de justiça social.

Bastos e Biar (2015, p.105-106), baseadas em Labov, apresentam uma estrutura para a análise narrativa. Para que uma narrativa seja bem formada, é necessário que siga uma estrutura coerente e compreensível, conforme infográfico abaixo.

Figura 2: Infográfico da Análise Narrativa



Fonte: A autora (2025) baseada em Bastos e Biar (2015)

Essa estrutura ajuda o analista a entender todas as partes da entrevista e, conseqüentemente, compreender a história. O primeiro elemento é o Sumário, que é o início da fala, o começo da história que será contada. O segundo é a Orientação, na qual o narrador nos apresenta quando e onde a história aconteceu. O terceiro é a Ação Complicadora, que é o ponto central da narração, na qual acontecem os principais eventos ou situações que geram tensão. O quarto elemento é a Avaliação, em que o narrador destaca a importância da história e explica por que esses eventos são relevantes em sua vida. Na avaliação, os autores ainda dividem em Avaliação Externa, na qual o narrador pausa sua história para dar alguma explicação sobre algo, e Avaliação Encaixada, que insere emoções, destacando o impacto desse acontecimento. O quinto, Resultado, é o desfecho final da história, o que aconteceu depois e os impactos dessa história na vida do narrador. E, por fim, o Coda é o final da narrativa, em que o narrador avalia sua história e retoma o tempo presente.

Essa estrutura demonstra que a narrativa não é uma ferramenta apenas para transmitir informações, é uma maneira artesanal de comunicar, uma forma de contar algo mais profundo, compartilhar experiências pessoais (Muylaert et al., 2014). Além disso, “nas narrativas o autor não informa sobre sua experiência, mas conta sobre ela, tendo com isso a oportunidade de pensar algo que ainda não havia pensado” (Muylaert et al., 2014, p. 194).

A narrativa, portanto, pode suscitar nos ouvintes diversos estados emocionais, tem a característica de sensibilizar e fazer o ouvinte assimilar as experiências de acordo com as suas próprias, evitando explicações e abrindo-se para diferentes possibilidades de interpretação. Interpretação não no sentido lógico de analisar de fora, como observador neutro, mas interpretação que envolve a experiência do pesquisador e do pesquisado no momento da entrevista e as experiências anteriores de ambos, transcendendo-se assim o papel tradicional destinado a cada um deles (Muylaert et al., 2014, p. 194).

Os mesmos autores (2014) ainda explicam que, quando alguém divide sua história com outra pessoa, aquilo que antes pertencia somente ao sujeito e ao tempo vivido ultrapassa seus limites e continua existindo. A linguagem é o recurso que possibilita essa permanência, pois permite que as experiências se façam presentes nas lembranças e percepções de outros. Assim, contar a própria vida não é apenas lembrar, mas contribuir para o fortalecimento do que é comum a todos, ampliando o sentimento de pertencimento coletivo. Além disso, a forma oral de comunicar ressignifica o tempo vivido, as coisas da vida e, concomitantemente a ela, emerge o passado histórico das pessoas a partir de suas próprias palavras.

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso e jogam com a cadeia de acontecimentos que constrói a vida individual e social (Jovchelovitch; Bauer, 2008). As narrativas combinam histórias de vida a contextos sócio-históricos, ao mesmo tempo em que revelam experiências individuais e podem lançar luz sobre as identidades dos indivíduos e as imagens que eles têm de si mesmos (Muylaert et al., 2014).

Ao analisar narrativas, não se intenciona recuperar integralmente a memória do sujeito de pesquisa, mas sim, analisá-la com a visão do presente, compreendendo as concepções desses sujeitos, por meio das marcas relevantes que foram evidenciadas em suas declarações (Silva, 2021, p. 33).

Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 93) expõem que compreender uma narrativa não é apenas seguir a sequência cronológica dos acontecimentos apresentados pelo contador

de histórias, mas é também reconhecer sua dimensão temporal, expressa pelas funções e sentidos do enredo. Para isso, os autores apresentam as principais fases de uma entrevista,

Tabela 10: Fases da Entrevista

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo; Formulação de questões emanentes
1 – Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração; Emprego de auxílios visuais
2 – Narração central	Não interromper; Somente encorajamento não verbal para continuar a narração
3 – Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então; Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; Esperar para os sinais de finalização (coda)
4 – Fala conclusiva	Parar de gravar; São permitidas perguntas do tipo “por que?”; Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: A autora (2025) baseado em Jovchelovitch e Bauer (2008)

Essas fases servem para guiar o entrevistador, garantindo que a coleta de dados seja bem estruturada e que o narrador tenha a oportunidade de contar suas histórias de forma completa, sem interrupções ou influências externas que possam mudar o contexto da história. Ou seja, o objetivo é que a entrevista seja autêntica e que a história seja completa.

Podemos considerar que, análise narrativa, proporciona tanto ao narrador quanto ao analista que a narração deixe de ser vista como um mero recontar de eventos, para ser entendida como algo que entrou na biografia do falante e que é avaliado emocional e socialmente, transformando-se em experiência (Paiva, 2008).

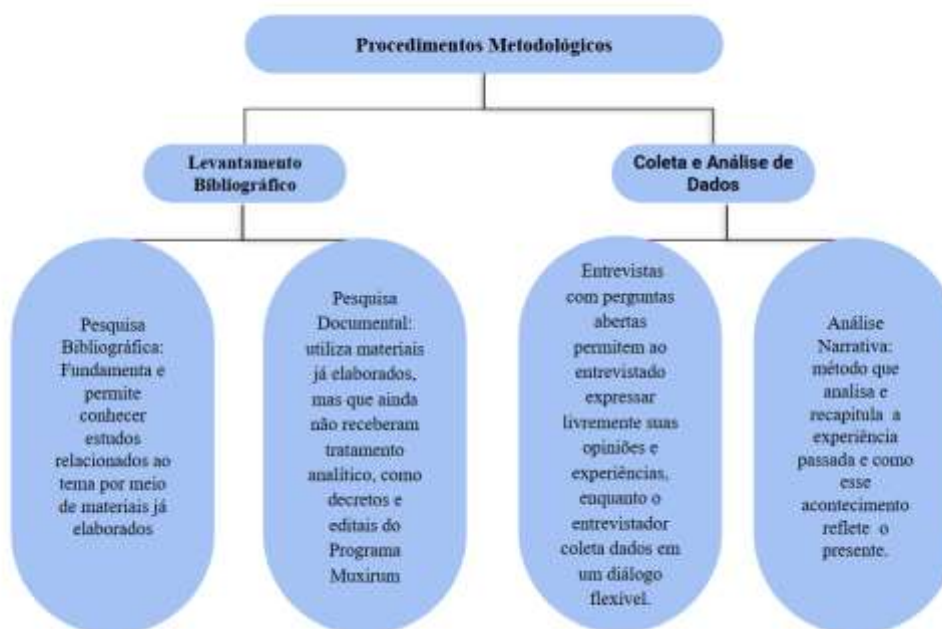
Ao contarmos uma história, circunscrevemos os personagens no tempo e no espaço, abrimos a possibilidade para tratar os personagens em processo de transformação e, no enredo, colocamos os personagens em relação uns com os outros, criando um mundo social no qual os personagens entram em conflito e emergem com qualidades morais (Moutinho; Conti, 2016, p.1).

Contar histórias e compartilhar experiências de vida, especialmente aquelas que marcaram, ao mesmo tempo em que nos conectam com o presente, proporcionam uma reflexão profunda sobre determinados assuntos. Esse processo de narração é uma forma de formação individual, na qual os sujeitos evoluem e, conseqüentemente, definem sua identidade.

É preciso levar em conta os processos sociais e eventos históricos, o que ajuda a construir uma visão mais profunda das especificidades de cada indivíduo, e esses acontecimentos refletem de determinada maneira na vida de cada sujeito. Nesse contexto, investigar as histórias de vida dos alunos não apenas proporciona entender as especificidades de suas identidades e contextos sociais, mas também reflete sobre como esses elementos influenciam suas trajetórias escolares e de aprendizagem.

Na sequência, apresentamos um infográfico detalhado que ilustra todo o procedimento da metodologia, com o objetivo de expor de forma clara e sucinta como foi o passo a passo da pesquisa para se chegar aos resultados.

Figura 3: Infográfico da Metodologia da Dissertação



Fonte: A autora, 2025.

Para a apresentação dos resultados, utilizamos nomes fictícios com o objetivo de preservar a identidade dos entrevistados e garantir o anonimato. Optamos por nomes inspirados na natureza. Como forma de expressar a vitalidade, a sensibilidade e a

liberdade presentes em cada sujeito entrevistado. Assim como na natureza, cada elemento ou sujeito possui um papel e uma força singular. Nesse sentido, as mulheres entrevistadas receberam os nomes de Rosa, Dália, Jasmim e Lírio. Já os entrevistados homens, receberam os nomes Pequi, Murici, Tuiuiú e Tamanduá, que representam fauna e flora Matogrossenses.

Antes de iniciar a fundamentação teórica, apresentamos, de forma sintética, um quadro com os principais temas abordados na pesquisa e os autores de referência utilizados.

Tabela 11: Quadro teórico dos temas e autores estudados na pesquisa

Tópicos estudados	Objetivo	Autores
A EJA e o Programa Muxirum	Descrever o processo de desenvolvimento da Educação e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e analisar a relação do Programa Muxirum com essa modalidade de ensino.	Freire (1989); Haddad e Di Pierro (2000); Braga e Mazzeu (2017); Ferraro (2009); Gadotti e Freire (1996); Brandão (2009); Mello (2018; Boff (2002)
Identidade e Estudos Culturais na EJA: bases para uma análise crítica	Compreender a relação entre os Estudos Culturais e as identidades na Educação de Jovens e Adultos (EJA).	Lisbôa Filho e Lubeck (2024); Karnopp e Wortmann (2022); Santos, Karnopp e Wortmann (2022); Costa, Silveira e Sommer (2003); Hall, Silva e Louro (2006); Silva, Hall e Woodward (2013)

Fonte: A autora, 2025.

### **3. A EJA E O PROGRAMA MUXIRUM**

Neste capítulo, o objetivo é descrever o processo de desenvolvimento da Educação e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e analisar a relação do Programa Muxirum com essa modalidade de ensino. Desta forma, buscamos responder ao objetivo específico, que tem como foco analisar o significado da experiência do Programa para a Educação de Jovens e Adultos.

Para isso, abordamos a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, começando com a chegada dos jesuítas, passando pelo período do Brasil Império, pelo contexto do Golpe Militar de 1964, até alcançar os dias atuais. Além disso, apresentamos uma descrição detalhada da configuração da EJA no estado de Mato Grosso, das políticas públicas existentes e da forma como os documentos oficiais do Programa Muxirum abordam essa iniciativa.

#### **3.1 Contextualização da Educação de Jovens e Adultos - EJA**

Neste tópico, tivemos o objetivo de descrever uma contextualização da EJA e a relação com Programa Muxirum no Estado de Mato Grosso e, com isso, responder a seguinte questão: como o Programa Muxirum contribui para a Educação de Jovens e Adultos no referido estado?

A história da Educação de Jovens e Adultos, assim como a do processo educacional no Brasil, é composta por diferentes períodos que refletem as transformações sociais e políticas do país. O Período Colonial foi marcado pela chegada dos Jesuítas em 1499 e durou cerca de 200 anos até a chegada da família real. Esse início foi caracterizado mais por uma educação de caráter instrucional, ou seja, ensinar os povos originários a lidar com a terra, com o plantio e a educá-los.

A preocupação pela educação surgiu como meio capaz de tornar a população dócil e submissa, atendendo à política colonizadora portuguesa, determinada, como já foi dito, pelo Regimento do rei D. João III. Tomé de Souza traz consigo quatro padres e dois irmãos jesuítas liderados por padre Manoel da Nóbrega, elementos imprescindíveis à inculcação ideológica que serviria à espoliação da Colônia e à grande produção açucareira, entre outras (Freire, 1989, p. 32).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a educação jesuítica, além de divulgar o evangelho, transmitia normas de conduta e ensinava habilidades essenciais para a economia colonial. Inicialmente, tiveram início com os indígenas e, posteriormente, os escravizados negros. Os jesuítas, mais tarde, assumiram a responsabilidade pelas escolas

de humanidades destinadas aos colonizadores e seus filhos. Nesse sentido, é possível afirmar que o processo de alfabetização, desde os seus primórdios até os dias atuais, é marcado por relações de poder. Na época jesuítica, o objetivo era domesticar os indígenas, submetendo-os às normas e valores da sociedade europeia. Quanto aos filhos dos colonos, a educação era utilizada para moldar suas mentalidades de acordo com os princípios cristãos, alinhados aos interesses da Coroa Portuguesa. Assim, enquanto educavam, os jesuítas também impunham valores, normas e condutas, exercendo um controle cultural significativo.

No Período Monárquico, com a chegada da Família Real ao Brasil, iniciou-se a organização da educação no país. Segundo Braga e Mazzeu (2017, p. 30),

com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, surge uma nova modalidade de ensino: as aulas régias, ou aulas avulsas, nas quais a responsabilidade pela educação passa da Igreja para o Estado. A partir de então decorreu um período de educação deficiente, durante o qual as escolas foram abandonadas e praticamente nenhum investimento foi efetuado. Foram 13 anos sem escolas, apenas com a inserção de aulas avulsas ministradas por professores em sua maioria arranjados; aulas estas rejeitadas pela população, já que não seguiam o modelo até então existente (religioso) e caracterizavam-se pela fragmentação dos conteúdos e disciplinas. A grande maioria dos habitantes permaneceu à margem de qualquer instrução formal e de acesso à leitura e à escrita (Braga e Mazzeu, 2017, p. 30).

O referido momento foi importante para a história da educação, pois com a expulsão dos jesuítas, a educação, que antes era de responsabilidade da igreja, passou a ser gerida pelo Estado. Esse momento de transição teve algumas consequências, dentre elas, podemos destacar a falta de organização e investimento tornando, assim, uma educação de baixa qualidade, o que afetou negativamente as gerações até os dias atuais. Somado a isso, é importante destacar que, mesmo após essa mudança de poder, a educação manteve os mesmos problemas de antes, isto é, domesticar, impor valores e normas, sempre alinhados aos padrões europeus e sempre focado em alfabetizar para o trabalho e, com isso, contribuir para o desenvolvimento econômico e não dissociado dele.

Outro fator nesse período é a ênfase na educação voltada para a qualificação profissional, com foco na formação de mão de obra especializada. Para isso, foram criados cursos destinados à capacitação de profissionais como serralheiros, oficiais de lima, espingardeiros, além de áreas como economia e agricultura, todos alinhados às demandas da indústria e da agricultura (Braga; Mazzeu, 2017).

Com a Independência do Brasil, em 1822, foi outorgada a primeira Constituição, em 1824, que visava à oferta de instrução primária para todos os cidadãos.

Um ato legal de extrema importância para o estudo da história do analfabetismo é o Decreto nº 7.031 A, de 6 de setembro de 1878, que criou cursos noturnos para adultos analfabetos nas escolas públicas de instrução primária de 1º grau de sexo masculino, no Município da Corte, decretado pelo Ministro e Secretário dos Negócios do Império Carlos Leôncio de Carvalho, dentro das preocupações dos liberais ilustrados (Freire, 1989, p. 103-104).

O referido decreto foi caracterizado mais por impor dificuldades aos alunos do que para facilitar, pois o horário de estudo era a noite, as aulas tinham em média uma duração de duas ou três horas, com esquema rigoroso de punições e recompensas. Além disso, os alunos passavam por exames (oral e escrito) por meio de uma banca avaliadora. Segundo o art. 42 deste decreto,

determina que teriam direito de preferência nos cargos de serventes, guardas, contínuos, correios, ajudante de porteiro, porteiro de repartições e estabelecimentos públicos e outros empregos de igual categoria os cidadãos que reunissem os requisitos necessários e apresentassem notas de aprovação plena nestes cursos (Freire, 1989, p. 105-106).

Nesse sentido, observamos que, historicamente, a Educação de Jovens e Adultos foi marcada por exclusão da maioria da população e essa prática contribuiu para reforçar ainda mais as desigualdades, que perpetuam até hoje. Devido à exclusão da maioria da população ao acesso à alfabetização, começaram a surgir diversas iniciativas nesse sentido. O período de 1958 a 1964 foi marcado no Brasil por mobilizações em torno da educação, incluindo programas sociais e iniciativas populares voltadas, principalmente, para a alfabetização de jovens e adultos (Braga; Mazzeu, 2017, p. 38). Conforme afirma Ferraro (2009, p. 96-97),

o Brasil, no curto período de 1950 a março de 1964, foi palco de inúmeros movimentos sociais, vários deles diretamente ligados a questão do analfabetismo e da alfabetização. Este período foi marcado não só por novas concepções sobre analfabetismo, mas também por concepções e experiências inovadoras de alfabetização. Como por exemplo: experiência de rádio-escola (1958); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA (1958); II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958); Movimento de Cultura Popular – MCP (1960); Método Paulo Freire (1961); Escolas radiofônicas no Rio Grande do Norte (1961); Movimento de Educação de Base - MEB (1961); Campanha Pé no Chão também se aprender a ler (1961); e em 1963 experiência de Paulo Freire na alfabetização em Angicos/RN (Ferraro, 2009, p. 96-97).

Durante esse período da história, antes do Golpe Militar de 1964, não podemos deixar de mencionar Paulo Freire, conhecido como Patrono da Educação Brasileira e

percursor da Educação de Jovens e Adultos. Segundo Gadotti e Freire (1996, p. 35), Paulo Freire

propôs uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política. Freire, atento à categoria do saber que é apreendido existencialmente, pelo conhecimento vivo de seus problemas e os de sua comunidade local, já explicitava o seu respeito ao conhecimento popular, ao senso comum. Paulo falava em educação social, falava na necessidade de o aluno, além de se conhecer, conhecer também os problemas sociais que o afligiam. Ele não via a educação simplesmente como meio para dominar os padrões acadêmicos de escolarização ou para profissionalizar-se. Falava da necessidade de se estimular o povo a participar do seu processo de emersão na vida pública engajando-se no todo social (Gadotti e Freire, 1996, p. 35).

Paulo Freire participou do início do Movimento de Cultura Popular (MCP), no Recife. Os mesmos autores ainda explicam que Paulo Freire começou, pela primeira vez, o seu trabalho na alfabetização de adultos em Angicos, no Rio Grande do Norte, e em 1964 assumiu a superintendência do SESI, de Pernambuco, onde iniciou a alfabetização com analfabetos.

Para Gadotti e Freire (1996, p. 37),

o “convite” de Freire ao alfabetizando adulto é, inicialmente, para que ele se veja enquanto homem ou mulher vivendo e produzindo em determinada sociedade. Convida o analfabeto a sair da apatia e do conformismo de “demitido da vida” em que quase sempre se encontra e desafia-o a compreender que ele próprio é também um fazedor de cultura, fazendo-o apreender o conceito antropológico de cultura. O “ser-menos” das camadas populares é trabalhado para não ser entendido como desígnio divino ou sina, mas como determinação do contexto econômico-político-ideológico da sociedade em que vivem. Quando o homem e a mulher se percebem como fazedores de cultura, está vencido, ou quase vencido, o primeiro passo para sentirem a importância, a necessidade e a possibilidade de se apropriarem da leitura e da escrita. Estão alfabetizando-se, politicamente falando (Gadotti e Freire, 1996, p. 37).

Nesse sentido, começa uma intensa mobilização de alfabetização, e a Educação de Jovens e Adultos se tornou protagonista devido a inúmeras transformações sociais, econômicas e políticas. Podemos destacar a Educação Popular (EP), cujo objetivo não era apenas ensinar a ler e escrever, mas formar cidadãos consciente e críticos. Outro fator interessante da educação popular é que se trata de uma educação “do povo, pelo povo e para o povo”. Ou seja, ela promove a participação ativa da sociedade, busca transformar as estruturas sociais, valoriza a cultura popular e procura engajar a sociedade nos processos de mudança social. Brandão (2009, p. 13) atribui dois sentidos principais à educação popular, “[...] primeiro como processo geral de reconstrução do saber social necessário, como educação da comunidade e, segundo, como trabalho político de luta pelas transformações sociais, como emancipação dos sujeitos, democratização e justiça

social”. A EP é vista como uma forma de construir e compartilhar conhecimento social dentro de uma comunidade, em um processo coletivo. Além disso, é um instrumento político, que promove a emancipação dos sujeitos, fortalecendo a autonomia e promovendo mudanças sociais profundas dentro da sociedade.

Em 1961, no governo de João Goulart, foi publicada a primeira LDB através da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro, entrando em vigor a partir de 1962, como decorrência dessa lei foi criado o Conselho Federal de Educação – CFE, com a participação de Anísio Teixeira que coordenou a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), que tinha entre seus objetivos erradicar o analfabetismo. Essas e outras iniciativas de alfabetização foram interrompidas pela Ditadura Militar, sendo seus principais líderes e representantes presos e exilados (Braga; Mazzeu, 2017, p. 38-39).

Conforme podemos observar a partir do excerto, o Golpe Militar eliminou as iniciativas populares, principalmente pelo fato de se tratarem de iniciativas da comunidade e, também, por ser uma forma de mobilizar e conscientizar a população politicamente, bem como limitou as liberdades democráticas. Com o Golpe Militar de 1964, todo o progresso educacional e social construído até então foi desfeito.

O golpe militar produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos. A Secretaria Municipal de Educação de Natal foi ocupada, os trabalhos da Campanha “De Pé no Chão” foram interrompidos e suas principais lideranças foram presas (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 113).

O Plano Nacional de Educação foi extinto, e a Educação de Jovens e Adultos passou a se consolidar por meio de campanhas e do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1970. Esse movimento tinha como objetivo declarado a erradicação do analfabetismo no Brasil em 10 anos. Contudo, segundo os autores supracitados, mencionado o governo da época do Golpe Militar, o MOBRAL era voltado mais para o controle político das massas populares, em um contexto em que o analfabetismo era considerado uma "vergonha nacional".

O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, como Fundação MOBRAL, fruto do trabalho realizado por um grupo interministerial, que buscou uma alternativa ao trabalho da Cruzada ABC, programa de maior extensão apoiado pelo Estado, em função das críticas que vinha recebendo (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 114).

Segundo Ferraro (2009), o projeto político do MOBRAL surgiu como resposta contrária aos movimentos sociais anteriores de alfabetização de adultos, os quais tinham

como referência a pedagogia de Paulo Freire. Essa abordagem educacional buscava e incentivava a consciência crítica dos alfabetizandos, promovendo a reflexão sobre a realidade social e política ao seu redor, algo que contrariava os princípios e interesses do regime militar. Além disso o mesmo autor ainda afirma que “o Regime militar reprimiu e destruiu os movimentos sociais e de educação popular dos anos 50 e início dos anos 60. Para cobrir a lacuna criou o Mobral, confiando-lhe a responsabilidade de eliminar o analfabetismo de jovens e adultos” (Ferraro, 2009, p. 117).

O programa começou a se distanciar da proposta do governo militar, que era mais tecnicista e, devido a essa pressão militar, o programa foi passado ao economista Mário Henrique Simonsen, que fez parcerias com empresas privadas para a execução e planejamento pedagógico. No regime militar também foi criado o supletivo, no capítulo IV da LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971, que segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 117) tinha três princípios ou chamada de ideia-força:

o primeiro foi a definição do Ensino Supletivo como um subsistema integrado, independente do Ensino Regular, porém com este intimamente relacionado, compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura. O segundo princípio foi o de colocar o Ensino Supletivo, assim como toda a reforma educacional do regime militar, voltado para o esforço do desenvolvimento nacional, seja “integrando pela alfabetização a mão-de-obra marginalizada”, seja formando a força de trabalho. A terceira “ideia-força” foi a de que o Ensino Supletivo deveria ter uma doutrina e uma metodologia apropriadas aos “grandes números característicos desta linha de escolarização” (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 117).

Braga e Mazzeu (2017, p. 40) mencionam que nesse período, com a rápida industrialização e internacionalização, a educação, assim como no período jesuítico, voltou a atender às demandas das empresas, que buscavam mão de obra qualificada. A educação, então, deixou de ser uma ferramenta de desenvolvimento cultural e passou a ser moldada para atender às exigências do mercado.

O documento enviado a III Conferência Internacional de Educação de adultos, em 1972, convocada pela UNESCO em Tóquio, sobre a educação nesse período militar no Brasil, apontava que a educação não era prioridade e que no regime militar se tornou prioritária, conforme citação de Haddad e Di Pierro (2000, p. 118),

Os compromissos com a educação objetivavam a “formação de uma infraestrutura adequada de recursos humanos, apropriada às nossas necessidades socioeconômicas, políticas e culturais”. Para implementação de tais objetivos, o Estado brasileiro se propunha a criar e implementar um sistema de educação permanente, no qual a educação de adultos situava-se “na linha de frente das operações”, por ser “poderosa arma capaz de acelerar o

desenvolvimento, o progresso social e a expansão ocupacional (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 118).

Segundo Braga e Mazzeu, (2017, p. 41) esse período para a educação também foi marcado por “algumas criações como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED em 1977, o Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES em 1978, a Associação Nacional de Educação – ANDE em 1979”. Apesar de alguns avanços na Educação de Jovens e Adultos no regime militar, principalmente na expansão do acesso, o governo ditatorial militar no Brasil chegou ao fim em 1985 “deixando um legado de crise econômica, social e política” (Braga; Mazzeu, 2017). Vale ressaltar que durante esse período ditatorial diversas práticas educativas de iniciativa popular continuaram persistindo, mesmo que de forma clandestina, no âmbito da sociedade civil (Haddad; Di Pierro, 2000).

Após esse período, teve início a redemocratização da sociedade brasileira, com alguns avanços e a ampliação dos direitos sociais, como a consolidação da Constituição Federal de 1988, que marcou o reconhecimento dos direitos sociais de jovens e adultos à educação fundamental e a responsabilização do Estado por sua oferta gratuita e universal. Outro fator foi a extinção do MOBRAL (relacionado ao regime ditatorial), dando lugar à Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar.

A Educar assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades (Haddad; Di Piero, 2000, p. 120).

As práticas pedagógicas baseadas na educação popular, anteriormente marginalizadas ou desenvolvidas de maneira discreta, começaram a ganhar destaque e exercer influência em diferentes contextos educacionais. A nova LDB 9.394/96 foi aprovada e, em sua seção V, trata da EJA nos artigos 37 e 38. Além disso, outras leis complementam a LDB, como por exemplo Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que integra a educação profissional a EJA. Esse esboço legal evidencia os esforços em garantir a população o direito a educação.

A seguir, apresentamos uma tabela com os principais momentos da história da alfabetização no Brasil e, conseqüentemente, a história da Educação de Jovens e Adultos, segundo a leitura do Livro Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas

(Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos, da autora Ana Maria Araújo Freire (1989).

Tabela 12: Relação de datas dos principais momentos da Alfabetização no Brasil

Ano	Evento
1549	Período Jesuítico – início da preocupação com a educação, embora o objetivo fosse doutrinar e catequizar a população nativa.
1759	Período Pombalino - o ensino foi oficializado como função do Estado português no Brasil, financiado pelo "subsídio literário" de 1772 para o ensino básico e médio.
1878	Decreto nº 7.031 A, de 6 de setembro de 1878, criou cursos noturnos para homens adultos analfabetos nas escolas primárias do Município da Corte, por iniciativa do Ministro Carlos Leôncio de Carvalho.
1808	Chegada da família Real ao Brasil e a expulsão dos Jesuítas.
1835	Primeira escola normal no Brasil, em Niterói.
1915	Criação da Liga Brasileira contra o analfabetismo.
1924	Associação Brasileira de Educação – ABE.
1945	Criação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO.
1946	Campanha Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, sua influência foi crucial ao estruturar em nossos estados e municípios a Educação de Jovens e Adultos.
1947	I Congresso de Educação de Adultos (EDA), promovido pelo Governo Federal
1947	Criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA) - finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos.
1958	Diversos movimentos de alfabetização de jovens e adultos.
1960	O pensamento de Paulo Freire (alfabetização de Adultos) inspira os principais programas de alfabetização do país.
1961	Inaugura-se o movimento de Educação de Base (MEB), movimento de cultura popular vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).
1964	Plano Nacional de Alfabetização orientado pela proposta de Paulo Freire.
1964	Golpe Militar.
1967	Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL.
1985	Fim do Regime Militar e Extinção do MOBRAL, que deu lugar ao EDUCAR.
1990	Extinção da Fundação Educar, cria-se um enorme vazio na Educação de Jovens e Adultos.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9694

1997	V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, promovida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas) em Hamburgo, na Alemanha.
1998	Emenda, a LEI de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96 dedica dois artigos (37 e 38), no Capítulo da Educação Básica, Seção V, para reafirmar a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos que não tiveram acesso a ela na idade apropriada.
2000	Parecer nº 11/2000 – CEB/CNE, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA.
2002	Homologa-se a resolução 180/2000 - CEE/MT, que aprova o Programa de EJA para as Escolas do Estado de Mato Grosso.

Fonte: A autora (2024), com base em Ana Maria Araújo Freire (1989).

Segundo a Construção Coletiva, (2005, p. 17) entende-se por educação de adultos,

o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais, ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não-formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática. (Art. 3º da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, versão portuguesa) (Construção Coletiva, 2005, p. 17).

Diante do exposto, afirmamos que a trajetória da EJA foi marcada por descontinuidades em relação às políticas públicas brasileiras, ganhando maior estrutura apenas a partir da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96 (Brasil, 1996). Como consequência dessas descontinuidades, surgiram desinformações na sociedade, como, por exemplo, a ideia equivocada de que a pessoa analfabeta é a única responsável por sua condição, ou ainda a crença de que só não estuda quem não quer, desconsiderando o contexto social em que esses indivíduos estão inseridos, bem como os fatores econômicos que influenciam diretamente na decisão de permanecer ou não nos estudos. Após esse panorama brasileiro da Educação de Jovens e Adultos, passamos ao contexto mato-grossense.

### **3.2 Caminhos e desafios das Políticas Públicas para a EJA em Mato Grosso**

Este tópico tem por objetivo apresentar um panorama geral das políticas públicas implementadas no estado de Mato Grosso, a fim de situar o leitor antes da abordagem do objeto específico de estudo desta dissertação, que é o Programa Muxirum. Segundo Mello

(2018), no estado há uma ausência de registros históricos sobre o ensino, embora tenham sido encontrados documentos que relatam a existência de professores e atividades educacionais nas capitanias de Mato Grosso após a expulsão dos jesuítas.

Assim como descrito no conteúdo anterior a respeito da história da alfabetização, no estado de Mato Grosso não foi diferente do restante do País, visto que também excluía a maioria da população do sistema de ensino. “Nestes termos, respondendo às imposições políticas e econômicas, a educação imperial na província de Mato Grosso ofereceu distinta educação aos diferentes segmentos sociais, apropriada às atividades que deveriam ser realizadas naquele contexto” (Mello, 2018, p. 49). Ou seja, a educação era moldada para atender aos interesses do governo e das elites econômicas, oferecendo ensino de acordo com seu grupo social e com o papel que desempenhavam dentro da sociedade.

Durante os períodos colonial, imperial e republicano, as políticas públicas não asseguraram a este público o direito à educação básica, por meio do ingresso, permanência e conclusão; as relações de poder presentes e delineadas no capitalismo, orientadas por políticas de caráter liberal e neoliberal, estiveram sempre presentes nas trajetórias da EJA (Mello, 2018, p.41).

A citação comprova a exclusão da maior parte da população adulta do sistema educacional desde os seus primórdios, sendo uma realidade que se perpetua até os dias atuais. Em todas as fases da história do Brasil e no estado, as políticas públicas falharam em garantir o acesso a permanência e a conclusão da educação básica. Segundo Mello (2018), a primeira lei que regulamentou o ensino em Mato Grosso foi a nº 8, de 5 de maio de 1837, cujo objetivo era organizar o ensino na província, marcando o início de uma preocupação formal com a educação. Quanto à alfabetização de adultos, a autora destaca que, embora parecesse haver uma preocupação com o fato de muitos não saberem ler e escrever, na verdade o interesse era de natureza ideológica, pois buscava-se apenas o controle da população pobre, mantendo-a sob rígido domínio.

Estas certezas impulsionaram o Presidente da Província de Mato Grosso José Joaquim Ramos Ferreira em 1887 a instalar uma escola carcerária de instrução primária na cadeia pública de Cuiabá por acreditar que por meio da educação estas pessoas teriam a chance de se recuperar e de se incluir no meio social (Mello, 2018, p. 54).

Foi no final do período imperial que se registraram esforços por parte dos sucessivos presidentes da província de Mato Grosso para implantar cursos noturnos destinados à população adulta. No entanto, tais iniciativas não obtiveram sucesso,

atribuído ao aparente desinteresse da população e, sobretudo, às condições sociais e econômicas da época, nas quais os estudos não eram vistos como algo útil ou acessível (Mello, 2018). Observamos também que a intencionalidade das políticas públicas voltadas à educação de adultos, ao longo da história, contribuiu para esse desinteresse. Conforme destaca Mello (2018), a questão político-partidária sempre interferiu e ainda interfere de forma decisiva no contexto educacional de Mato Grosso, sendo a educação frequentemente utilizada como instrumento político e ideológico, a serviço dos interesses do grupo hegemônico.

Com o passar do tempo, as políticas públicas para jovens e adultos no estado começaram a ganhar força. Foi desenvolvida no estado a oferta de suplência para os 1º e 2º graus, incluindo a qualificação para o magistério por meio do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos – ALFA.

O Projeto ALFA foi implantado no Estado de Mato Grosso, através da Secretaria de Educação do Estado, em junho de 1997, como uma forma de resgatar a dívida social, com a população excluída do processo educacional escolar. Conforme documento do projeto, foram estabelecidos como objetivos, minimizar os índices de analfabetismo no Estado de Mato Grosso (Boff, 2002, p.147).

Além disso, diversas outras formas e projetos foram desenvolvidos no estado como um meio de qualificar professores leigos, ou seja, aqueles que atuam na docência sem formação específica para atender à demanda crescente em todo o território. Conseqüentemente, foram criadas políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como cursos na modalidade supletiva e os projetos: Homem X Natureza (região oeste de Mato Grosso), Inajá *I e II* (baixo Araguaia) e Futuro Certo, que posteriormente foi reformulado e passou a se chamar Geração, na região noroeste, e Logos II (1981). (Boff, 2002).

Fundamentado nos princípios de uma educação libertadora, o pensamento de Paulo Freire foi pano de fundo dos Projetos Inajá I e II e GerAção, que tinham como objetivo oferecer uma formação crítica e politizada para além da mera qualificação para o exercício da docência (Mello, 2018, p. 87).

De acordo com Mello (2018), no estado de Mato Grosso destacaram-se, ao longo da história, alguns programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos, como o Programa Letração (2004-2007) e o Projeto Beija-Flor (2006-2009), este último criado para atender os egressos do Letração, bem como a demanda de jovens e adultos com o

ensino fundamental e médio incompletos. Além disso, é pertinente destacar a criação dos Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJAS; Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA; Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM; Projovem Campo – saberes da terra; Projeto educando para a liberdade dentre outros.

Estas formas de atendimentos foram pensadas na perspectiva de consolidar a política de acessibilidade, inclusão e permanência para a devida apropriação de conhecimentos dos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de vir para a escola e nela permanecer até concluir o ensino fundamental e médio (Mello, 2018, p. 112).

Diante disso, é correto afirmar que ao longo do tempo, foram desenvolvidas diversas campanhas de alfabetização com o objetivo de ensinar a ler e escrever em um curto espaço de tempo. Na maioria das vezes, essas campanhas atendiam a interesses específicos, sobretudo a alfabetização de pessoas para o exercício do voto. Portanto, tanto em âmbito nacional quanto estadual, a Educação de Jovens e Adultos foi, em muitos momentos, utilizada como instrumento de cunho político, e não como uma política educacional voltada para a emancipação e transformação social. Segundo Mello (2018, p. 97),

a descontinuidade das políticas públicas provocada por problemas de ordem política, administrativa e partidária resultam em mudanças de gestores e constituições de novas equipes de trabalho que muitas vezes desconhecem a dinâmica do programa e retrocedem ao tentar reestruturá-lo. Na maioria das vezes, experiências que já foram vivenciadas e não deram certo são novamente reeditadas. As consequências destas ações são o distanciamento das metas e dos objetivos previstos (Mello, 2018, p. 97).

Um problema muito comum nas políticas públicas brasileiras, especialmente na área da educação, são as constantes mudanças na administração pública motivadas por questões políticas, administrativas e partidárias, as quais geram a descontinuidade das ações e dos programas em desenvolvimento. Essa instabilidade provoca prejuízos à população que depende dessas ações governamentais, além de afastar as políticas de seus objetivos principais. Assim, em vez de promover avanços, ocorre um retrocesso na qualidade e no alcance das políticas públicas.

Atualmente, no estado de Mato Grosso, a Educação de Jovens e Adultos é organizada pela Secretaria de Estado de Mato Grosso (SEDUC), que desenvolve e oferta pelas escolas estaduais o Ensino Fundamental e Médio na forma do EJA, bem como para pessoas privadas de liberdade – PPL do Sistema Prisional Estadual (Resolução CNE-CEB

nº. 02/2010; Resolução CNE-CEB 04/2016 do CNE; Resolução CNE-CEB 002/2012-CEE/MT, para imigrantes estrangeiros (Resolução Nº 002/2019 do CEE-MT) e inclui Educação de Jovens e Adultos, além do Exame Certificador de EJA. É organizada por segmento, conforme tabela a seguir da Seduc<sup>13</sup>,

Figura 4: Estrutura dos cursos da EJA no Estado de Mato Grosso

<b>ESTRUTURA DOS CURSOS DA EJA</b> De acordo com a Resolução Normativa nº 003/2019- CEE/MT					
<b>Etapa de Ensino</b>	<b>Segmento/Ano</b>	<b>CH Mínima por Segmento</b>	<b>CH Mínima Anual</b>	<b>Idade para ingresso do Estudante</b>	<b>Atribuição / Cargo</b>
<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Primeiro Segmento:</b> 1º Ano 2º Ano	1600 Horas	800 Horas	15 anos completos	Pedagogo(a)
		1600 Horas	800		
	<b>Segundo Segmento:</b> 1º Ano 2º Ano	1600 Horas	800		Professor por componente curricular / área de conhecimento
		1600 Horas	800		
<b>Ensino Médio</b>	1º Ano	1200 Horas	600 Horas	18 anos completos	Professor por componente curricular / área de conhecimento
	2º Ano				

Fonte: <https://www3.seduc.mt.gov.br/eja/estrutura-dos-cursos>

As bases legais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado, além da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9.394/96, incluem: o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de autoria do relator conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury; a Resolução CEE/MT nº 003/2019, que estabelece normas para a oferta da Educação Básica na modalidade EJA no Sistema Estadual de Ensino; e a Resolução CNE/CEB nº 01/2021, que institui Diretrizes Operacionais para a EJA, abordando seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à oferta de Educação de Jovens e Adultos a Distância<sup>14</sup>.

Concebe-se a Alfabetização como o fato educacional básico, o fundamento, a partir do qual os jovens e adultos podem desenvolver suas respectivas escolaridades, no sentido de concluir a Educação Básica; com efeito, o Projeto Muxirum é desenvolvido para construir uma plataforma, isto é, a condição elementar, imprescindível, a partir da qual os jovens e adultos alfabetizados podem organizar e desenvolver suas escolaridades. Neste sentido, o processo de alfabetização dos jovens e adultos, compreende também os esclarecimentos

<sup>13</sup> De acordo com <https://www3.seduc.mt.gov.br/eja/estrutura-dos-cursos>

<sup>14</sup> Dados retirados do site da Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <<https://www3.seduc.mt.gov.br/eja/legislacao-e-normas>>. Acesso em: 23 de dezembro de 2024.

básicos sobre o sistema educacional-escolar brasileiro e, neste, a função, a importância e a imprescindibilidade do desenvolvimento e oferta da EJA para garantir a escolaridade básica a todos os mato-grossenses que, por diversos motivos, ainda não a concluíram<sup>15</sup>.

A partir desse trecho retirado do site oficial da Secretaria de Estado de Educação, é possível afirmar que o Programa Muxirum está relacionado à Educação de Jovens e Adultos. No entanto, cada uma das iniciativas tem objetivos diferentes, visto que o Programa Muxirum visa alfabetizar, enquanto a EJA tem como intuito propiciar o desenvolvimento e conclusão da escolaridade básica. A educação é o alicerce que permite que jovens e adultos progridam em sua formação escolar, possibilitando a conclusão da Educação Básica. Saber ler e escrever é a base para que os alunos tenham acesso a níveis mais avançados de ensino, como o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e, eventualmente, o Ensino Superior.

Porém, como o objetivo do Programa é alfabetizar e não escolarizar, quando o aluno desejar prosseguir seus estudos, será necessário que ele passe por uma avaliação de reclassificação, conforme o artigo 2º, item VI, da Resolução Normativa nº 003/2019, que estabelece normas para a oferta da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino.

VI. Reclassificação: reposicionamento do estudante para a fase, módulo ou ano seguinte, a qualquer momento, mediante avaliação de conhecimentos significativos previstos na fase, módulo ou ano, conforme constar no Projeto Político Pedagógico – PPP da unidade escolar (Resolução nº. 003/2019).

Assim, o Programa Muxirum é uma iniciativa que oferece essa base, sendo uma etapa inicial e indispensável no processo de alfabetização e inclusão educacional. Desenvolvido pelo Governo do Estado, o programa visa ensinar habilidades fundamentais, como a leitura e a escrita. Juntamente com a EJA, modalidade de ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), o Programa Muxirum contribui para promover a continuidade dos estudos e a inclusão de pessoas que não concluíram sua escolaridade em idade escolar.

Cabe ressaltar que no site oficial da Secretaria de Estado de Educação, o Muxirum é referido como "Projeto". No entanto, em documentos oficiais, é utilizado o termo "Programa". Por esse motivo, ao citar informações da Secretaria, optamos pelo uso de "Projeto".

---

<sup>15</sup> Dados retirados no site oficial da Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/eja/alfabetizacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 17 de janeiro de 2025.

Em 15 de setembro de 2021, foi instituído, por meio do Decreto nº 1.107, o Programa Muxirum, que tem como objetivo reduzir os índices de analfabetismo no estado. Esse Programa contribui para a Educação de Jovens e Adultos ao oferecer ações voltadas à alfabetização, especialmente para aqueles que não tiveram acesso à escola ou não puderam frequentá-la na idade escolar. Além disso, realiza parcerias com os municípios, o que permite um melhor entendimento da realidade local. Por meio da promoção da inclusão social e do acesso ao conhecimento, o Programa estimula o desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo que as pessoas participem de forma mais ativa na sociedade. Dessa forma, promove o progresso social, econômico e cultural das comunidades atendidas. A seguir, detalharemos as bases legais desse Programa.

### **3.3 Programa Muxirum: o que dizem os documentos oficiais**

Este tópico tem como objetivo investigar os documentos oficiais do Programa Muxirum, envolvendo uma compreensão ampla e aprofundada. Conforme buscas, os documentos oficiais do Programa são: os editais (publicados anualmente) e o Decreto nº 1.107/2021 alterado pelo Decreto nº 823/2024.

A partir das análises dos editais e do decreto, é possível afirmar a ausência de documentos que fundamentem o Programa. Ao iniciar ou planejar um programa que tenha como objetivo reduzir drasticamente a taxa de analfabetismo no estado, é necessário seguir alguns quesitos básicos, assim como em qualquer outro projeto. Após estudos sobre alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, identificamos estratégias essenciais, como o diagnóstico inicial da taxa de analfabetismo, planejamento financeiro, definição de metodologias e materiais, recrutamento de pessoal e garantia de infraestrutura.

Nesse caso, é possível afirmar que a maioria dessas estratégias foi contemplada. O diagnóstico inicial, por exemplo, foi realizado com base em dados disponíveis, como o Censo Escolar fornecido pelo próprio governo. Em relação ao planejamento financeiro, o governo do estado acertou ao firmar parceria com os municípios, já que as Secretarias Municipais de Educação estão mais próximas e conhecem melhor a realidade de cada local. Porém, a contrapartida é feita pela Secretaria Estadual de Educação, que oferta as bolsas tanto para o alfabetizador quanto ao coordenador local.

No entanto, quanto às metodologias e materiais, o Programa apresenta falhas, conforme evidenciado por pesquisas realizadas com professores e coordenadores locais, além de comunicação formal enviada à Secretaria de Estado de Educação. Nesse sentido,

é notável a falta de um material pedagógico que possa fornecer suporte aos alfabetizadores no planejamento de suas aulas. Para planejar aulas, é indispensável contar com documentos de referência que norteiem o trabalho, deixando clara a autonomia de cada alfabetizador para adequar o conteúdo à realidade de sua comunidade. Esse documento norteador é no sentido de nortear como serão as aulas, conteúdos previstos, carga horária definida de cada disciplina (matemática e português, que são a base da alfabetização desse Programa).

Por outro lado, a infraestrutura pode ser considerada adequada, com base na experiência e conhecimento da realidade local que a pesquisadora possui dentro do município. As escolas estão bem equipadas, com diversas tecnologias disponíveis que podem auxiliar no desenvolvimento das atividades. Outro fator que merece destaque é o fato de o município contar com quatro escolas estaduais. Dessas, apenas uma escola estadual oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que atualmente possui turmas apenas para as pessoas privadas de liberdade e não participa do Programa Muxirum. Dessas quatro escolas estaduais, apenas uma participava do Programa em termos de infraestrutura para o ano de 2024. Isso porque a responsabilidade pela organização e execução do Programa Muxirum é da Secretaria Municipal de Educação, que também é responsável pelas outras escolas que ofertam o Programa, todas elas municipais.

### **3.4 O que os Editais nos revelam**

O Programa Muxirum foi inicialmente lançado por meio do Edital nº 005/2017/GS/SEDUC/MT, publicado em 24 de março de 2017, que tornou público a abertura das inscrições e estabeleceu as normas para a realização do Processo Seletivo de Alfabetizadores em nove municípios participantes da primeira etapa do Programa Muxirum da Alfabetização. Os municípios atendidos nessa primeira etapa foram: Acorizal, Chapada dos Guimarães, Ipiranga do Norte, Jangada, Nossa Senhora do Livramento, Nova Brasilândia, Planalto da Serra, Tapurah e Várzea Grande.

Porém, para contextualização desses editais, utilizaremos como base o edital<sup>16</sup> número 001/2022, pois é o ano em que o local de estudo (Nova Xavantina) iniciou a

---

<sup>16</sup>Cabe ressaltar que cada edital estabelece metas específicas de atendimento aos alunos. No município, as metas previstas foram:

- 2022: alfabetizar 285 estudantes, distribuídos em 25 turmas previstas;
- 2023: alfabetizar 148 estudantes, distribuídos em 14 turmas previstas;

participação nesse Programa. O município de Nova Xavantina aderiu ao Programa por meio do termo de adesão, com data do ano de 2023, no entanto, já havia iniciado as aulas no município no ano de 2022, segundo o edital do referido ano. O Edital nº 001/2022/GS/SEDUC/MT, contou com duas fases: a primeira foi a indicação pela Secretaria Municipal de Educação do coordenador local e a segunda fase foi a inscrição e seleção dos alfabetizadores por meio de entrevistas. Conforme o quadro a seguir, as atribuições dos alfabetizadores são:

Figura 5: Atribuições do alfabetizador do Programa Muxirum

#### **8. DAS ATRIBUIÇÕES DO ALFABETIZADOR:**

- 8.1.** Realizar busca ativa de jovens, adultos e idosos, não alfabetizados, no período de 02 a 18 de março de 2022;
- 8.2.** Apresentar ao coordenador local a ficha de inscrição de alfabetizando, preenchida corretamente, para ingresso e constituição de turma (s), conforme o **Anexo V**;
- 8.3.** Preparar material pedagógico para o ensino aprendizagem dos alfabetizandos;
- 8.4.** Realizar atividades de avaliação dos estudantes mensalmente, registrando e arquivando-as em portfólios, para acompanhamento da trajetória da aprendizagem de cada alfabetizando;
- 8.5.** Manter disponíveis e atualizados, permanentemente, os dados sobre a avaliação do processo de acompanhamento do ensino e aprendizagem, por meio de formulários digitais;
- 8.6.** Realizar visitas às residências dos estudantes faltosos, para conhecer os motivos da ausência e incentivá-los a retornar;
- 8.7.** Elaborar relatórios das atividades pedagógicas desenvolvidas com os alfabetizandos e encaminhá-los para o coordenador;
- 8.8.** Participar das formações ofertados pelas DRE's.

Fonte: Item 8 do Edital 001/2022/GS/SEDUC/MT

De acordo com o edital, para que o pagamento ao bolsista fosse efetuado, era indispensável que seus dados pessoais estivessem corretamente informados e completos, além de sua participação na Formação Inicial e na Formação Continuada, ou seja, o alfabetizador deveria obrigatoriamente realizar a formação para fazer parte do Programa.

Além disso, o alfabetizador recebeu uma bolsa mensal no valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais) pelo período de sete meses e carga horária semanal de 12 horas, que era organizada para o atendimento planejado junto ao coordenador local. Para o ano de 2024, o edital levando em consideração o decreto aumentou o valor pago ao alfabetizador, que ficou em R\$ 1.000,00 (mil reais).

Um fato interessante retirado do primeiro edital (010/2017GS/SEDUC/MT) que merece destaque é o item 4 – quem pode se inscrever,

---

- 2024: alfabetizar 96 estudantes, distribuídos em 8 turmas previstas.

-2025: Não possui metas estabelecidas no edital.

No entanto, não tenho informações sobre o cumprimento dessas metas

4.1 - Poderão se inscrever pessoas que tenham experiência em alfabetização de crianças, jovens, adultos e/ou idosos, das redes municipal, estadual ou particular efetivos/estáveis, contratados e aposentados.

4.2 - Excepcionalmente poderão se inscrever pessoas da comunidade, desde que tenham experiência na alfabetização de crianças, jovens, adultos e/ou idosos.

4.3 - Possuir no mínimo 18 anos de idade (Edital 010/2021).

Podemos mencionar que para alfabetizar não necessário ser apenas servidor público, estadual ou municipal, mas o edital é aberto a comunidade, independente se tiver ensino superior ou não. O edital menciona o fato de ter experiência em alfabetização, conforme o item 5 – dos requisitos para inscrição:

5.1 - Comprovar ser professor da rede pública de ensino efetivo/estável, contratado ou aposentado;

5.2 - Comprovar ser professor da rede particular de ensino;

5.3 - Comprovar possuir licenciatura em pedagogia, outra licenciatura ou magistério;

5.4 - Comprovar possuir curso de bacharelado com experiência em magistério, em alfabetização de crianças, jovens, adultos e/ou idosos, em pelos menos 2 (dois) anos;

5.5 - Comprovar possuir ensino médio propedêutico, com experiência em alfabetização de crianças, jovens, adultos e/ou idosos na zona rural;

5.6 - Comprovar possuir ensino fundamental, com experiência em alfabetização de crianças, jovens, adultos, e/ou idosos na zona rural,

5.7 - Declarar, por escrito, possuir disponibilidade para dedicação ao curso, sem prejuízo de outras atividades nas redes de ensino onde estiver vinculada (Edital 010/2021).

Outro fator extremamente relevante nos editais e no decreto é o que estabelece que cabe ao alfabetizador localizar, identificar, mobilizar e cadastrar os jovens, adultos e idosos não alfabetizados para ingresso e constituição de turmas de alfabetização. Ou seja, cada alfabetizador com a ajuda do Agente Comunitário de Saúde - ACS<sup>17</sup> irá de porta em porta para matricular seus alunos e, conseqüentemente, é um momento de conhecer a realidade de cada um, ponto positivo para o Programa. Tal fato nos leva a citação de Ana Maria Araújo Freire, quando diz que

[...] Por esse motivo, esta compreensão do poder de silenciar implica o desenvolvimento da habilidade de ouvir as vozes silenciadas de modo a, então começar a procurar modos – táticos, técnicos, metodológicos – que poderiam facilitar o processo de leitura do mundo silencioso, que está em íntima relação com o mundo vivido dos alunos(as). Tudo isso significa que o educador(a) deve estar imerso na experiência histórica e concreta dos(as) alunos(as), mas nunca imerso de forma paternalista de modo a começar a falar por eles mais do que verdadeiramente ouvi-los (Freire, 2021, p. 90).

<sup>17</sup> Profissional de Saúde que atua na prevenção de doenças e bem estar. No município essa pessoa atua em determinado bairro e conhece diariamente a realidade de cada morador.

A referida citação só reforça a importância de o educador compreender o impacto do seu discurso na prática pedagógica, a qual deve ser um diálogo mútuo e, nesse Programa, começa com as visitas que os alfabetizadores realizam de casa em casa em busca de alunos para suas turmas.

A seguir, uma imagem da ficha de matrícula que o alfabetizador deverá preencher durante uma visita *in loco* aos estudantes. É possível observar que, além dos dados pessoais, há um campo para identificação do perfil identitário e qual segmento social o referido aluno está inserido, o que, de certa forma, contribuirá para a análise desse aspecto nos alunos nessa dissertação.

Figura 6: Ficha de matrícula do Programa Muxirum

CADASTRO DO ALFABETIZANDO (ALUNO)		
<b>DADOS DO ALFABETIZANDO</b>		
Nome: (Completo e não abreviar)		
Data de Nascimento: _____	Sexo: ( ) F ( ) M	Residência: ( ) Urbana ( ) Rural
Naturalidade (Cidade) _____		Naturalidade UF: ____
<b>COR / RAÇA</b>		
( ) Parda	( ) Negra	( ) Branca
( ) Indígena	( ) Amarela	
<b>Situação Ocupacional</b>		
( ) Aposentado	( ) Trabalhador Rural	( ) Outras (citar) _____
( ) Desempregado	( ) Trabalhador Urbano	
Documento apresentado. Informar, obrigatoriamente, os dados de um dos documentos abaixo:		
Carteira de Identidade	Número do documento	
	Órgão emissor do documento / UF	
	Data de Emissão da Identidade	
CPF	Número Completo	
Nome da mãe:		
Nome do pai:		
<b>Endereço</b>		
Bairro: _____	Cidade: _____	Contato _____
CEP: _____	Zona Residencial: ( ) Urbana ( ) Rural	
No local onde reside existe internet? Sim _____ Não _____		
<b>ESCOLARIDADE</b>		
Já frequentou a Escola: ( ) Não ( ) Sim. Se sim, quantos anos? ____ quantos meses? ____		
Dificuldade para enxergar: ( ) Sim ( ) Não		Utiliza óculos ( ) Sim ( ) Não
Indicado consulta oftalmológica: ( ) Sim ( ) Não		
<b>SEGMENTO SOCIAL</b>		
( ) Jovem acima de 15 anos não alfabetizado	( ) Caiçara	( ) Jovem em cumprimento de medida sócio educativa
( ) População Indígena	( ) Extrativista	( ) Membro de família beneficiária do Programa Bolsa Família
( ) Agricultor Familiar	( ) Remanescente de Quilombo	( ) Membro de Família beneficiária do PETI
( ) Agricultor Assalariado	( ) Pescador Artesanal	( ) Trabalhadores libertados do trabalho escravo
( ) Assentado	( ) Trabalhador de Pesca	( ) Catadores de Materiais reciclados.
( ) Trabalhador Rural Temporário	( ) Profissionais do Sexo	( ) Não faz parte de nenhum desses grupos sociais
( ) Ribeirinho	( ) Pessoas Transgêneros	
	( ) População Carcerária	

Fonte: Anexo IX do Edital 004/2018/GS/SEDUC/MT

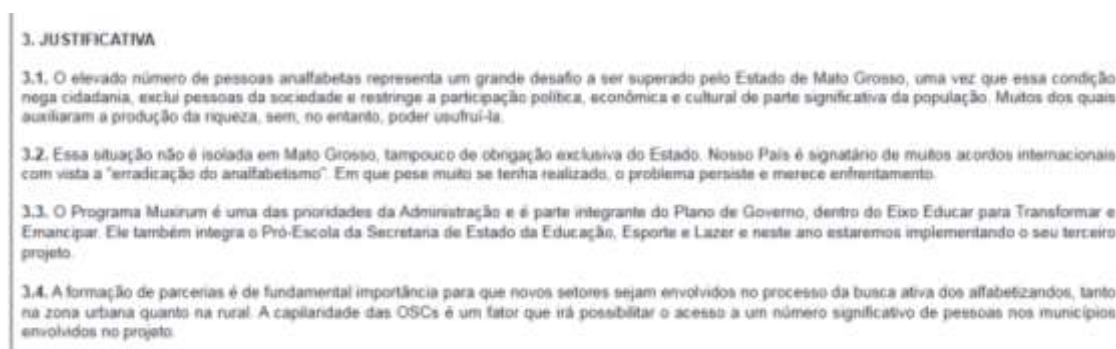
Outro ponto a mencionar é que no ano de 2018 foi publicado o Edital de chamamento público nº 001/2018, que nos revela que:

O ESTADO DE MATO GROSSO, POR INTERMÉDIO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER torna público o presente Edital de Chamamento para Seleção de Organização da Sociedade Civil (OSC) interessada em celebrar acordo de cooperação para execução do Projeto Muxirum da Alfabetização no ano de 2018, nos municípios do Estado de Mato Grosso conforme especificações contidas neste Edital e em

conformidade com a Lei Federal 13.019/2014 de 31 de julho de 2014 e suas alterações e o Decreto Estadual nº 449/2016 (edital de chamamento, 2018).

Esse edital possui importância para o Programa Muxirum, pois é um procedimento administrativo que recebe proposta da sociedade civil de interesse público, ou seja, ações conjuntas que assegurem a alfabetização de jovens, adultos e idosos nos municípios atendidos pelo Programa Muxirum. Segundo o item três desse edital de chamamento, há a seguinte justificativa:

Figura 7: Justificativa do edital de chamamento público



Fonte: Item 3 do Edital de chamamento público nº 001/2018.

Desse edital, concluímos que é mais passo para o objetivo de alfabetizar a população e auxilia ainda mais na inclusão dessas pessoas na sociedade. O objetivo desse item, sobre os documentos oficiais do Programa Muxirum, não é discutir políticas públicas, mas levantar questões relevantes no desenvolvimento desse Programa dentro do estado. E para contextualizar ainda mais sobre o Programa, elencamos aqui todos os editais lançados até a presente data, com todos os números, apenas como forma de informar aos leitores: Edital nº 005/2017/GS/SEDUC/MT; Edital nº 004/2018/GS/SEDUC/MT; Edital nº 004/2019/GS/SEDUC/MT; Edital nº 006/2021/GS/SEDUC/MT; Edital nº 001/2022/GS/SEDUC/MT; Edital nº 002/2023/GS/SEDUC/MT; Edital nº 007/2024/GS/SEDUC/MT); e Edital 007/2025/GS/SEDUC/MT, os quais seguiram o mesmo padrão. A seguir, detalharemos o decreto que foi lançado quatro anos após o início do Programa.

### 3.5 Decreto: Primeiro documento norteador do programa

Em 15 de setembro de 2021 foi publicado o decreto 1.107 que “institui o Programa Mais MT Muxirum, destinado a reduzir o índice de analfabetismo entre a população de

15 (quinze) anos ou mais no estado de Mato Grosso, e dá outras providências”. O Programa fica sob a coordenação da Secretaria Adjunta de Gestão Educacional da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

O mesmo decreto, em seu artigo 3º, diz que o Programa será desenvolvido por meio de ações que possibilitem atender o maior número de pessoas.

- I - Pactuação de metas de redução e monitoramento dos índices de analfabetismo com os municípios partícipes;
- II - Busca ativa para amplo alcance do público alvo;
- III - desenvolvimento de estratégias e metodologias que atendam às populações locais, de acordo com suas condições sociais e culturais;
- IV - Mobilização das comunidades locais para ampla divulgação e atuação para o combate ao analfabetismo (Decreto 1.107, 2021).

Essas ações formam uma estratégia integrada para combater o analfabetismo, combinando metas claras e o alcance do público-alvo, além de permitir flexibilidade para que cada município atue de acordo com suas realidades. Fato que contribui para o sucesso do Programa e fortalece ainda mais a parceria entre estado e município. Em 2024, foi publicado o decreto nº 823, de 16 de abril de 2024, que altera algumas das normativas do decreto 1.107, como os valores das bolsas de incentivo financeiro ao alfabetizador, que aumentou para R\$ 1.000,00, a vigência foi para nove meses e por no mínimo de 12 alunos por turma, com carga horária total de 270 horas. Além disso é mencionada no decreto a importância de participar da formação inicial e continuada durante a vigência do Programa.

O artigo 8º diz respeito às competências da secretaria Municipal de educação:

- I - mobilizar as comunidades locais para o amplo alcance da população a ser atendida pelo Programa;
- II - disponibilizar espaços em escolas municipais, equipamentos públicos municipais, bem como espaços organizados pelos coordenadores locais e alfabetizadores para a realização do Programa;
- III - selecionar alfabetizadores e coordenadores locais nos casos em que não houver professor pedagogo efetivo remanescente da rede estadual de ensino (Decreto 1.107, 2021).

É importante destacar, nesse contexto, que o município desempenha um papel fundamental no suporte às atividades do Programa Muxirum, sendo responsável, dentre outras atribuições, pela impressão dos certificados dos concluintes. No município de Nova Xavantina/MT, local deste estudo, em 2024 o Programa contava com um total de dez turmas, atendidas por dez alfabetizadores e com aproximadamente 12 em cada uma. As atividades foram realizadas em cinco instituições de ensino, que juntas desenvolveram

significativamente para a implementação e o sucesso do Programa. Para o ano de 2025, o Programa aconteceu em quatro escolas, todas municipais.

Figura 8: Mapa do município de Nova Xavantina



Fonte: <https://portalmatogrosso.com.br/mapa-do-municipio-43/>

Salientamos que embora os documentos oficiais nos apresentem informações importantes acerca do Programa, existem alguns dados que não são possíveis de localizar formalmente, especialmente àqueles que tangem a forma como as atividades educativas se desenvolvem na prática. Dessa maneira, conversamos informalmente com a professora do primeiro ano de implantação do Programa no município e a coordenadora do ano de 2024 e atuais professores do ano de 2025, a fim de compreender com mais amplitude como o Programa Muxirum se estabelece na prática e, após essas conversas, destacamos alguns pontos que os editais e os decretos não mencionam.

No Programa Muxirum, o planejamento das aulas é realizado pelo professor com base em sondagens aplicadas no início das atividades. Para a construção das atividades, os docentes se apoiam nos documentos norteadores da educação infantil, adequando-os à realidade dos participantes que ainda não sabem ler e escrever. A coordenação local é

responsável por imprimir as atividades e organizar oficinas para os professores, bem como a formação inicial, contando com a colaboração da Diretoria Regional de Educação (DRE). O Programa é voltado especificamente para a alfabetização do 1º ao 5º ano. Após essa etapa, cada aluno tem a liberdade de prosseguir seus estudos na EJA por meio de avaliação de reclassificação. A maioria das informações é repassada por meio de reuniões on-line com a Secretaria de Estado da Educação. A carga horária do Programa é de 12 horas semanais com os alunos e nos casos em que estes enfrentam impedimentos, como dificuldades de mobilidade, parte desse tempo pode ser destinado a atendimento domiciliar. Na prática, o Programa atende turmas multisseriadas, compostas por alunos com diferentes níveis de conhecimento, desde aqueles que nunca frequentaram a escola até os que já possuem alguma aprendizagem prévia. Além disso, o Programa representa para os alunos não apenas a oportunidade de aprender a ler e escrever, mas, em muitos casos, também constitui uma ou até mesmo a única chance de sair de casa, conhecer novas pessoas e se distrair. Vale ressaltar que a falta de oferta da EJA no município acaba impedindo os alunos e alunas de continuar os estudos e chegar à conclusão e, com isso, os estudantes acabam por continuar frequentando o Programa mesmo já sabendo ler e escrever.

Após a obtenção dessas informações, é possível afirmar que o Programa Muxirum se enquadra na Educação de Jovens e Adultos, mas não está fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), que estabelece a escolarização como um processo de aprendizado estruturado em etapas, segmentos, séries ou anos. É tratado dentro do estado como um pacote de políticas públicas. No entanto, o Programa, conforme descrito na mesma lei, é voltado para pessoas que não tiveram acesso à educação ou o direito de continuar os estudos na idade adequada (Brasil, 1996).

Além disso, destacamos que a Educação de Jovens e Adultos deve garantir que o ensino atenda às necessidades específicas do público-alvo e respeite as condições socioculturais e econômicas de cada grupo, promovendo o acesso à educação e garantindo a permanência e continuidade dos estudos. Essa perspectiva está alinhada à prática do professor dedicar algumas horas para realizar as aulas na residência do aluno.

Esse tipo de ação é previsto em Lei, segundo a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB) nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, em seu 2º artigo, primeiro inciso diz que “§ 1º Estas Diretrizes servem como referência

opcional para as iniciativas autônomas que se desenvolvem sob a forma de processos formativos extraescolares na sociedade civil”. E também,

Parágrafo único. As instituições ofertantes informarão aos interessados, antes de cada início de curso, os programas e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos didáticos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2000).

Em conclusão, o Programa Muxirum exemplifica um modelo de Política Pública da Educação de Jovens e Adultos, fundamentado nos princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ao buscar atender às necessidades específicas do seu público-alvo e adaptar-se às condições socioculturais e econômicas de cada comunidade, o Programa promove a inclusão educacional e oferece alternativas para a permanência no processo de aprendizagem, como a possibilidade de aulas domiciliares. Além disso, ao alinhar-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais, garante um quadro normativo que assegura a qualidade e a transparência nas ações educacionais, respeitando os direitos e as condições de seus participantes. Com isso, o Programa Muxirum se coloca como uma iniciativa importante no combate ao analfabetismo e na promoção da educação para todos. Porém, não é uma solução, pois é preciso que o poder público volte a investir na EJA continuamente e não apenas em ações e/ou campanhas isoladas.

Na próxima seção teórica, apresentamos um apanhado geral sobre os estudos culturais, visto que, ao tratar dos sujeitos da EJA, é pertinente mencionar que os estudos culturais proporcionam um olhar múltiplo sobre os diferentes modos de viver, as expressões culturais, as relações de poder e a influência dessas dimensões na construção identitária das minorias, ou seja, de uma parcela da população que se encontra marginalizada e, de algum modo, excluída da sociedade.

#### **4. IDENTIDADE E ESTUDOS CULTURAIS NA EJA: BASES PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA**

Esta seção teórica tem como objetivo compreender a relação entre os Estudos Culturais e as identidades na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os Estudos Culturais investigam a construção das identidades, especialmente das minorias, considerando que a identidade é formada por meio de processos históricos, sociais e culturais. Dessa forma, a seção está estruturada em subseções: o primeiro aborda os Estudos Culturais e sua relação com a EJA; e o segundo discute a constituição da identidade dos sujeitos da EJA. A partir dessas reflexões, passamos à análise de campo com os alunos e alunas do Programa Muxirum.

##### **4.1 Estudos culturais e sua relação com a EJA**

Para compreender melhor a diversidade presente entre os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), este tópico apresenta alguns conceitos fundamentais dos Estudos Culturais, bem como sua relação com essa modalidade de ensino. A proposta é refletir sobre como essas abordagens contribuem para a valorização das trajetórias, experiências e identidades dos sujeitos que compõem a EJA. Segundo Lisbôa Filho e Lubeck (2024, p. 72), os Estudos Culturais tiveram “início em 1964 com a criação do programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais no *Centre for Contemporary Cultural Studies da Universidade (CCCS)* de Birmingham, Inglaterra, coordenado por Richard Hoggart”. No Brasil, os estudos sobre Estudos Culturais começaram a ganhar força na década de 1990, e os mesmos autores afirmam que, na área da educação, esse movimento também se consolidou a partir desse período,

Como um projeto heterogêneo, envolvendo professores de diferentes áreas, como o objetivo de contestar o cenário da educação brasileira e as teorias hegemônicas, criticar as políticas curriculares e as políticas identitárias, problematizar as questões de gênero e sexualidade na escola, entre outros (Lisbôa Filho; Lubeck, 2024, p.75).

Santos, Karnopp e Wortmann (2022) afirmam que os Estudos Culturais propõem uma leitura crítica e profunda da realidade, considerando o contexto em que ela está sendo produzida, bem como as relações de poder que a atravessam. Não se trata apenas de observar a realidade, mas de compreender como e por que certos sentidos são produzidos, e quem se beneficia com isso. Notamos a importância de estudar os Estudos Culturais no

mundo contemporâneo, pois é por meio deles que buscamos compreender o mundo e a cultura. Tudo o que compreendemos como cultura, linguagem, comportamentos e valores é socialmente construído, sendo continuamente reconstruído e ressignificado nas interações entre os sujeitos e o mundo. Logo, a

[...] compreensão particular acerca de como podemos ‘conhecer’ melhor a cultura e o mundo: saber que o mundo opera através de intrincados emaranhados de produção ativa de sentidos e relações de poder; saber que a “cultura” é um processo social contínuo, por meio do qual modos de vida são totalmente construídos e reconstruídos, e que nós só podemos entender “o que está acontecendo” se analisarmos as práticas em seus complexos contextos e assim por diante (Santos; Karnopp; Wortmann, 2022, p. 36).

Portanto, ao analisar qualquer fenômeno, é fundamental considerar o contexto em que ele está inserido, levando em conta os aspectos históricos, sociais e culturais que constituem os indivíduos e as práticas sociais. No campo educacional, ampliaram-se as formas de entender e analisar os processos educativos, não apenas dentro da escola, mas também no contexto social em que os alunos e as alunas estão inseridos.

Os Estudos Culturais não pretendem ser uma disciplina acadêmica no sentido tradicional, com contornos nitidamente delineados, um campo de produção de discursos com fronteiras balizadas. Ao contrário, o que os tem caracterizado é serem um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos, é buscarem inspiração em diferentes teorias, é romperem certas lógicas cristalizadas e hibridizarem concepções consagradas (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 40).

Assim sendo, os Estudos Culturais não seguem um modelo rígido de disciplina, nem possuem uma estrutura fechada com um conjunto fixo de regras e saberes. Pelo contrário, são abertos, flexíveis e estão em constante transformação, sempre questionando e debatendo as práticas sociais e culturais de uma sociedade. Os mesmos autores ainda apresentam cinco aspectos marcantes ao se estudar os Estudos Culturais,

o primeiro é que seu objetivo é mostrar as relações entre poder e práticas culturais; expor como o poder atua para modelar estas práticas. O segundo é que desenvolve os estudos da cultura de forma a tentar captar e compreender toda a sua complexidade no interior dos contextos sociais e políticos. O terceiro é que neles a cultura sempre tem uma dupla função: ela é, ao mesmo tempo, o objeto de estudo e o local da ação e da crítica política. O quarto é que os EC tentam expor e reconciliar a divisão do conhecimento entre quem conhece e o que é conhecido. E o quinto, finalmente, refere-se ao compromisso dos EC com uma avaliação moral da sociedade moderna e com uma linha radical de ação política (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 43).

Os Estudos Culturais buscam compreender como as relações de poder influenciam a forma como a cultura é produzida, levando em conta os contextos social, político e histórico em que está inserida. Essas análises têm como objetivo questionar e propor mudanças sociais, assumindo um compromisso ético e crítico com as injustiças. Os Estudos Culturais buscam promover ações transformadoras da realidade, sobretudo em favor de grupos marginalizados e minorias sociais. Os mesmos autores ainda citam que,

Não se trata, de reabilitar as velhas dicotomias da teoria crítica – colonizador x colonizado, centro x periferia, opressor x oprimido, centro x periferia – mas, sim, de tornar visíveis os “novos mecanismos de produção das diferenças em tempos de globalização”, através de uma “descolonização” das ciências sociais e da filosofia (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p.51).

Isso significa que, no mundo contemporâneo, é inadequado continuar utilizando métodos de análise das desigualdades baseados em modelos do passado. Com a globalização, surgiram novas formas de exclusão e dominação, que já não seguem os mesmos padrões da época do colonialismo, por exemplo. É necessário adotar um olhar crítico sobre essas novas expressões das desigualdades, bem como sobre as diferenças que são produzidas na contemporaneidade, como os estereótipos veiculados pela mídia, o racismo e os discursos de ódio, que exemplificam essas novas formas de exclusão social e simbólica.

Os autores citam que, conforme discutido na IV Conferência Internacional *Crossroads in Cultural Studies*, realizada em Tampere, na Finlândia, em julho de 2002, uma das questões levantadas foi a existência de uma relação contraditória entre os Estudos Culturais (EC) e a educação. Segundo alguns estudiosos presentes, especialmente Raymond Williams, os EC teriam surgido a partir da Educação de Adultos. No entanto, essa origem tem sido marginalizada nas narrativas predominantes, que costumam situar o nascimento dos EC na crise das Humanidades e das Ciências Sociais, deixando a Educação de Adultos fora do centro do debate (Costa; Silveira; Sommer, 2003).

Isso, contudo, não diminui a relevância dos Estudos Culturais; ao contrário, reforça seus debates e amplia sua potência crítica, especialmente porque os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são, historicamente, sujeitos marginalizados pela sociedade, não apenas na contemporaneidade, mas ao longo de todo o processo histórico dessa modalidade educativa. Além disso, os Estudos Culturais vêm se expandindo em diversos campos de conhecimento e influenciando significativamente o campo educacional, por meio de pesquisas que fortalecem e valorizam a EJA.

Abordagens sobre questões de metodologia e política na escolarização dos vários níveis, discussões sobre relações de poder no currículo e na sala de aula, bem como contribuições aos debates sobre infância, cidadania, identidade nacional, pedagogias culturais na pós-modernidade, a cultura do “outro”, raça, gênero e etnia no capitalismo neoliberal, efeitos da globalização e do neoliberalismo na educação, o combate à contínua colonização dos saberes e das relações sociais nas escolas emergem das várias propostas formuladas (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p.53).

Essa citação apresenta algumas das contribuições dos Estudos Culturais no campo educacional, especialmente ao propor o repensar das práticas pedagógicas em todos os níveis de ensino. Destaca, ainda, a forma como questões de raça, gênero e etnia são tratadas na educação e como essas diferenças são (ou não) valorizadas nesse contexto. Além disso, aponta para a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas, comprometidas com a justiça social e com o reconhecimento da diversidade cultural.

Após análise, é possível afirmar que, historicamente, os alunos e alunas dessa modalidade educacional pertencem a grupos excluídos e marginalizados pela sociedade e pela hegemonia dominante, que propaga discursos como o de que “só não estuda quem não quer”. Sabemos, no entanto, que essa ideia ignora contextos sociais profundos. Cada aluno e aluna da EJA carrega uma trajetória marcada por exclusão, falta de oportunidades, trabalho precoce, pobreza, violência, racismo e, em muitos casos, migração. Essa diversidade cultural precisa ser reconhecida e valorizada no contexto educacional. É justamente aí que os Estudos Culturais contribuem de forma significativa para a EJA, ao valorizar a diversidade, propor estratégias pedagógicas inclusivas e analisar as identidades desses sujeitos a partir de marcadores como raça, etnia e contexto social. Portanto, finalizamos esse tópico teórico com uma citação que evidencia a importância dos Estudos Culturais na sociedade contemporânea. Esses estudos não se contentam com explicações superficiais ou neutras, ao contrário, buscam compreender, de forma profunda e crítica, como as relações de poder, a cultura, a identidade e as desigualdades moldam o mundo em que vivemos.

A tarefa dos estudos culturais, dos estudos de gênero, dos estudos étnicos e dos estudos climáticos é desenvolver uma compreensão mais profunda, que possa explicar os fenômenos sociais e culturais. É assim que os estudos críticos podem se tornar um recurso-chave no discurso político contemporâneo, sem perder seu caráter de produção independente de conhecimento (Santos; Karnopp; Wortmann, 2022, p.75).

Nesse sentido, é preciso enxergar os sujeitos da EJA como construtores de sentido, com histórias de vida e identidades próprias. Além disso, é fundamental compreender que

a educação não acontece apenas dentro do ambiente escolar, mas também nas ruas, em casa e nas diversas vivências de cada aluno e aluna. Para que a escola seja, de fato, inclusiva, é necessário estudar e analisar as identidades desses sujeitos, entender quem são, como aprendem e de que forma suas trajetórias influenciam o processo educativo.

#### **4.2 Constituição da Identidade dos Sujeitos da EJA**

Esta subseção tem por objetivo esclarecer o processo de constituição da identidade no mundo contemporâneo e sua relação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em um primeiro momento, é preciso compreender o que é identidade, que, segundo o dicionário online<sup>18</sup>, corresponde ao “conjunto das qualidades e das características particulares de uma pessoa que torna possível sua identificação ou reconhecimento”. Apesar de existir uma definição dicionarizada para o conceito de identidade, Hall, Silva e Louro (2006) argumentam que ele “é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova”. Isso significa que ainda não é possível estabelecer uma definição única e consolidada, uma vez que o conceito de identidade é discutido sob diferentes perspectivas, como a sociologia, a antropologia, a filosofia e a psicologia.

Os mesmos autores apresentam três concepções distintas de identidade: a do sujeito iluminista, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno. O sujeito iluminista era compreendido como centrado, unificado e estável, ou seja, surgia no nascimento e, mesmo com o passar dos anos, permanecia essencialmente o mesmo até o fim da vida, sendo ainda predominantemente associado a uma perspectiva masculina. Já o sujeito sociológico não se caracterizava pelo fato de nascer e morrer com a mesma identidade. Nesse período, conforme avançava o pensamento moderno, compreendia-se que a identidade do sujeito era construída nas relações sociais, não sendo este visto como um ser isolado, mas formado pela interação com os outros. Nesse contexto, emerge a concepção de sujeito pós-moderno que, segundo Hall, Silva e Louro (2006, p. 12), é “conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente”. Os autores ainda acrescentam que “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (Hall; Silva; Louro, 2006, p. 12).

---

<sup>18</sup> Disponível em: <https://www.dicio.com.br/identidade/>. Acesso em 13 de agosto de 2025.

É nessa perspectiva que a presente pesquisa se configura, considerando que a sociedade não é a mesma de dez anos atrás. Tomamos por exemplo a afirmação de Hall, Silva e Louro (2006, p.14), de que “as sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente”. Vivemos em constante transformação no modo de viver, pensar e agir socialmente. As práticas sociais estão sendo ressignificadas, ou seja, o modo como acontecem as interações, a constituição dos atores sociais e a reconstrução das identidades. Portanto,

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. [...] normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação as quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa (Silva; Hall; Woodward, 2013, p.83).

Os autores mencionam que fixar uma identidade significa escolher um padrão ou medida do que é considerado “certo” ou “superior” no ser humano. A partir disso, todas as outras identidades passam a ser avaliadas em relação a esse padrão, que é visto como o mais correto e legítimo. Esse processo cria uma escala de valor em que, quanto mais uma identidade se distancia da norma, mais ela tende a ser desvalorizada e marginalizada, produzindo, assim, desigualdades e exclusões. Nesse processo, não se leva em consideração a diferença existente entre uma identidade e outra.

“O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos” (Hall; Silva; Louro, 2006, p.13). Assim, ela é formada por tudo o que nos torna únicos, incluindo não apenas aspectos físicos, mas também valores, crenças, cultura, gostos e experiências de vida. Embora seja influenciada pelo contexto ao nosso redor, a identidade é aquilo que confere singularidade a cada ser humano. Para Silva, Hall e Woodward (2013, p.10), “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social”.

Por esse viés, é possível afirmar que a construção da identidade de uma pessoa se dá a partir das dimensões simbólica e social. A dimensão simbólica está relacionada aos significados que nós, enquanto indivíduos, atribuímos a nós mesmos. É o “eu”, formado por nossas interpretações, memórias, valores, narrativas e símbolos que representam quem somos. Por exemplo, um apelido, uma música, um estilo de cabelo ou de roupa podem expressar aspectos da nossa identidade, pois carregam significados que escolhemos para nos definir.

Ninguém constrói a identidade sozinho. É nesse ponto que entra a dimensão social, ou seja, a identidade que se forma na interação com outras pessoas, instituições e grupos sociais com os quais convivemos. O contato com a família, amigos e comunidade, por exemplo, influencia tanto a forma como nos vemos quanto a maneira como somos vistos pelos outros. Enfim, a identidade é o reflexo dessas duas dimensões, a simbólica e a social, resultante de como interpretamos o mundo e de como o mundo interage conosco.

Silva, Hall e Woodward (2013, p. 8) acrescentam que “essas identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas”. Isso significa que, ao falar em linguagem, não nos referimos apenas ao ato de falar ou escrever, mas também a gestos, símbolos e, de forma mais ampla, a todo o sistema de signos que utilizamos para nos comunicar e expressar quem somos. É por meio da linguagem que compartilhamos nossa identidade com os outros.

A identidade tem se destacado como uma questão central nas discussões contemporâneas, no contexto das reconstruções globais das identidades nacionais e étnicas e da emergência dos novos movimentos sociais, os quais estão preocupados com a reafirmação das identidades pessoais e culturais (Silva; Hall; Woodward, 2013, p. 67).

Os autores mostram que, atualmente, a identidade tem ganhado mais ênfase. A forma como as pessoas e os grupos se reconhecem tornou-se mais relevante, especialmente no contexto atual, marcado por profundas mudanças sociais, políticas, tecnológicas e culturais. Nesse cenário, buscam-se novas reformulações do sentido de pertencimento, de modo que a discussão sobre identidade não é apenas pessoal, mas também coletiva. Isso se evidencia, sobretudo, em grupos historicamente vulnerabilizados diante das relações de poder, como indígenas, negros, LGBTQIA+ e movimentos feministas, que lutam pela valorização, pelo reconhecimento e pelo respeito às suas histórias, lutas e ao direito de serem quem são.

Outro fator importante a mencionar na constituição das identidades é a diferença, aquela existente entre pessoas e/ou comunidades, pois é ela que as torna únicas. Silva, Hall e Woodward (2013, p. 82) acrescentam que identidade e diferença estão diretamente ligadas à relação de poder, pois “a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir”. Para entender como as identidades são formadas, é preciso também observar as diferenças, que não são neutras, mas estão inseridas em relações de poder. Quem é incluído ou excluído de uma comunidade, ou de qualquer outro ambiente, acaba definindo quem é valorizado e quem é marginalizado.

Nesse contexto, é importante destacar que, ao falarmos em identidade, precisamos compreender que não se trata de algo fixo e acabado, como se o sujeito fosse definido de uma única maneira. A constituição da identidade na EJA resulta de múltiplas dimensões: pessoais, sociais, culturais, históricas e educacionais e das diferenças que se manifestam em cada uma delas.

A dimensão pessoal está relacionada à trajetória individual, às histórias de vida, aos sonhos, aos medos e ao sentimento de pertencimento ou de exclusão. A dimensão social refere-se às relações que o sujeito estabelece no trabalho, em casa com a família, na comunidade em que está inserido ou em outros espaços coletivos. A dimensão cultural envolve as diferentes práticas culturais dos sujeitos, como a música, a religião, as tradições, os valores, as crenças, bem como as formas de expressão e de interação com o mundo. A dimensão histórica diz respeito ao contexto de negação e exclusão vivenciado, motivo pelo qual, por exemplo, interromperam seus estudos ou, em alguns casos, nem chegaram a iniciá-los, refletindo ainda na permanência desses alunos e alunas na escola atualmente. Por fim, a dimensão educacional está ligada às trajetórias escolares desses sujeitos, muitas vezes interrompidas por reprovação, trabalho precoce ou outras dificuldades que marcaram seu percurso educativo.

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo., através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada" (Silva; Hall; Woodward, 2013, p. 38).

A constituição da identidade é um processo construído ao longo da vida, em diálogo com as experiências e os contextos vividos. Os saberes acumulados nesse percurso representam uma parte essencial no processo de aprendizagem e, por isso, precisam ser valorizados. Grande parte dos alunos e alunas da EJA é composta por pais, mães, avós, avôs, líderes comunitários, trabalhadores e trabalhadoras. Não são apenas estudantes: são sujeitos que articulam diversas funções sociais, carregadas de responsabilidades. Trata-se de pessoas de diferentes idades, etnias, regiões e contextos sociais. O saber não se restringe apenas ao que está nos livros; as vivências também são e devem ser reconhecidas como parte fundamental da aprendizagem.

A seguir, entraremos no objeto central desta pesquisa, que consiste em analisar as histórias de vida dos estudantes do Programa Muxirum, identificando as marcas

particulares dos diferentes perfis identitários e sua relação com o contexto escolar por meio das entrevistas pari-passu com revisão bibliográfica.

## 5. HISTÓRIAS DE VIDA E EJA: IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

Nessa seção, exploramos as histórias de vida dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos por meio do Programa Muxirum. O objetivo dessa seção foi responder às seguintes questões norteadoras: quais são as perspectivas dos alunos/participantes desse Programa? Quais são os desafios encontrados pelos alunos no Programa Muxirum com respeito a sua trajetória educacional? De que maneira as histórias de vida dos alunos influenciam na sua aprendizagem?

Essa abordagem buscou compreender as conexões entre os percursos individuais dos alunos e alunas e as implicações do Programa em suas vidas, oferecendo uma análise que combinou dados empíricos e fundamentos teóricos, o que possibilita ampliar a compreensão sobre suas trajetórias.

Sendo assim, em um primeiro momento, apresentamos de forma resumida a história de vida de cada sujeito entrevistado, destacando suas dificuldades e trajetórias marcadas pela exclusão e pelo trabalho precoce.

Quanto à identificação pessoal e socioeconômica, participaram da pesquisa oito pessoas, sendo quatro homens e quatro mulheres, com idades entre 50 e 77 anos. Em relação ao estado civil, três são viúvos(as), um é divorciado(a), três são casados(as) e um é solteiro(a). A renda média é de aproximadamente um salário mínimo, que em 2025 corresponde a R\$ 1.518,00 (um mil quinhentos e dezoito reais), proveniente, em sete casos, de aposentadoria e/ou pensão, enquanto um participante recebe auxílio de benefício governamental. Apenas dois participantes não têm filhos e, entre aqueles que os têm, somente um conta com um filho que ainda reside com os pais. Quanto à moradia, cinco possuem casa própria, um(a) mora em imóvel pertencente à filha, um(a) vive com irmãos e um reside em casa alugada.

Esse perfil socioeconômico dos entrevistados do Programa Muxirum evidencia aspectos apontados por Gadotti (2000, p. 269-270), ao afirmar que:

Os jovens e os adultos trabalhadores lutam para superar suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização de jovens e adultos. O analfabetismo acaba sendo a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta.

Nas palavras do autor, o analfabetismo não pode ser compreendido como uma escolha individual, mas como um problema social. Jovens, adultos e até mesmo idosos

vivem em situações difíceis, nas quais a sobrevivência se sobrepõe à educação. Não basta apenas oferecer escolas; é preciso, também, melhorar as condições de vida das pessoas.

Compreender o processo de exclusão escolar por meio das histórias de vida narradas diretamente por aqueles que vivenciaram essa realidade abre a possibilidade de identificar alternativas que favoreçam o retorno desses sujeitos à sala de aula. A pesquisa também permitiu constatar o que já havia sido mencionado: o histórico de exclusão não é recente, mas remonta a mais de trinta anos, neste caso. A análise desses perfis evidencia grupos em situação de vulnerabilidade social, marcada pela baixa renda e pela dependência de programas assistenciais do governo. Viver com um salário mínimo significa enfrentar restrições financeiras severas, uma vez que a renda é comprometida com moradia e despesas básicas, restando pouco ou quase nada para alimentação, saúde e lazer. Essas condições revelam a fragilidade econômica vivenciada por muitos idosos brasileiros, especialmente em contextos de desigualdade e de insuficiência de políticas públicas de amparo. Além disso, a limitação da autonomia habitacional e a dependência familiar reforçam a insegurança e a exclusão social, o que torna ainda mais relevantes as ações educacionais voltadas a esse grupo.

Mesmo vivendo em um mundo globalizado, marcado por avanços tecnológicos que facilitam a vida cotidiana, ainda encontramos pessoas excluídas não apenas da sociedade, mas também do campo educacional. Verificamos, ainda, que o principal fator que leva ao abandono escolar é a desigualdade social, expressa, sobretudo, na necessidade de muitos deixarem a escola para ingressar precocemente no mercado de trabalho.

A primeira participante, à qual demos o nome fictício de Flor Rosa, tem uma história de vida marcada pelo sofrimento, decorrente do acesso restrito à educação formal em sua juventude.

*Eu começava, mas não terminava, né - meu pai era muito fraco, né - E aí ele me botava na casa daquelas pessoas pra ganhar o pão e ir à escola, né - E aí nunca que concluía, ficava duas semanas, três semanas, chegavam aqueles parentes daquele caseiro, né - E aí eu tinha que falhar. E aí eu nunca concluí, sabe - A minha escola, as primeiras, foi desse jeito, né (Flor Rosa, 2025).*

Esse relato evidencia a falta de acesso e também a dificuldade de permanência na escola. A ausência de continuidade afetou diretamente sua trajetória escolar. Além disso, revela a fragilidade econômica enfrentada pela família, que, além de não conseguir garantir os estudos, tinha dificuldades até para sustentá-la. Outro aspecto importante dessa história é a forma como o trabalho se misturava à vida escolar, revelando a precariedade

do acesso à educação, marcada por instabilidades estruturais, como a ausência de recursos e suportes básicos capazes de assegurar o direito à educação. Assim, trata-se de uma trajetória de vida difícil, em que a escolarização foi constantemente interrompida e marcada por descontinuidades.

*Eu casei com 17 anos. Quando eu tive a primeira filha, eu já tinha 22. 17, 18, 19 e 20, né - tava dentro dos quatro anos, né - Quando eu tive a primeira. Mas foi toda a vida sofrida, porque meu marido era muito bom esposo. Mas a hora que ele bebia. Parou de beber, depois que já tinha seus - as meninas já estavam - a [...] já estava com seus vinte anos. E a [...] já tinha seus dezenove anos. É que ele moderou, sabe - mas também já, já tava todo doente (Flor Rosa, 2025).*

Nessa parte, Flor Rosa traz elementos importantes de sua trajetória pessoal e familiar, que se refletem em sua identidade enquanto sujeito da Educação de Jovens e Adultos. Casou-se muito jovem, o que expressa um padrão social e cultural comum em gerações passadas, sobretudo em contextos rurais ou de vulnerabilidade social. Essa condição limitava a continuidade dos estudos, uma vez que a mulher passava a assumir responsabilidades domésticas e familiares. O nascimento da primeira filha reforçou ainda mais essas responsabilidades, dificultando o acesso à escola.

Além disso, durante a maior parte da vida conjugal, Flor Rosa conviveu com o sofrimento causado pelo alcoolismo do marido e, posteriormente, com a doença que o acometeu. Nesse contexto, precisou lidar não apenas com a fragilidade do companheiro na velhice, mas também com a sua ausência nos anos em que ainda eram jovens, uma vez que ele trabalhava em empreitadas fora do bairro.

*Ele trabalhava confinado pelo bairro, pegando aquelas empreitadas. Então, eu ficava sozinha, mais as duas meninas. Ai era trabalhar de doméstica, lavar roupa, eu vendia o Avon (Flor Rosa, 2025).*

Diante das dificuldades financeiras, ela passou a maior parte do tempo sozinha e teve de trabalhar em diversas atividades para auxiliar nas despesas da casa, conciliando a criação das filhas com a luta pela sobrevivência. Outro aspecto relevante diz respeito ao caráter depreciativo e estigmatizante que recai sobre determinados grupos sociais, especialmente as minorias, as pessoas que não tiveram acesso à educação formal e os idosos, evidenciando processos de exclusão e desvalorização social historicamente construídos.

*É dura as pessoas quando pegam um cargozinho, sabe - Conhece a gente, né - Ela não entende nada. Ela foi bem grossa comigo. Mas eu senti e fiquei quieta, né - Ai, ela falou assim, que que você quer - Eu falei, menina, me dá esse negócio aqui, ó pra me levar pro gerente lá do Banco do Brasil, que ele pediu (Flor Rosa, 2025).*

*Não é uma cirurgia. O doutor [...], ele não falou pra mim, ele falou pra umas pessoas, e as pessoas, como a gente é conhecida, né - diz que ele falou, que disse que eu já era uma velha, e aquele negócio não doía. Por isso que ele, né - E eu falei, ah, safada (Flor Rosa, 2025).*

A entrevistada traz pontos importantes sobre a desvalorização e o tratamento depreciativo. O fato de ser atendida de forma grosseira por uma funcionária mostra que pessoas em posição de autoridade, ainda que pequena, podem agir com arrogância, desrespeito e discriminação, revelando relações de poder desiguais no atendimento. Além disso, esse episódio demonstra também a internalização da exclusão social, algo comum em pessoas que já passaram por diversas situações semelhantes. O que nos remete à citação de Freire (1993, p. 205-206) ao se referir ao complexo de inferioridade atribuído ao analfabeto. A autora explica que esse preconceito é socialmente construído e historicamente associado a determinados grupos. Além disso, afirma que a condição de analfabetismo não decorre de uma escolha individual, mas é resultado de um processo histórico de exclusão.

No segundo relato, evidenciamos a depreciação da figura do idoso, quando a sua dor é considerada irrelevante. Soma-se a isso a negligência médica, que reforça a invisibilidade da pessoa idosa na sociedade contemporânea.

Entretanto, mesmo diante de tantas dificuldades, Flor Rosa não se deixou abater e seguiu firme em seus propósitos de vida: *“Não tive condição de estudar. Mas eu tenho aquela coragem, né? (Flor Rosa, 2025)”*.

Esse relato nos mostra que a trajetória de vida dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva de Flor Rosa, foi atravessada por questões de gênero, cultura e desigualdade social, como o casamento precoce, a maternidade jovem e a relação conjugal marcada pelo álcool e pela doença. Todos esses fatores resultaram em uma vida de sofrimento e no adiamento de sonhos, incluindo a escolarização.

Conforme apontado por Freire (1993, p. 113-114), em diferentes momentos históricos, a ideologia dominante organizava — e ainda organiza — os papéis sociais dos sujeitos, restringindo o reconhecimento e o prestígio social das mulheres. Nesse contexto, sua participação em atividades socialmente valorizadas era limitada, o que contribuía para a manutenção das desigualdades de gênero.

Era a garantia da perpetuação da ideologia dominante, que para ser eficaz naquele momento prescindia da mulher nas atividades socialmente valorizadas enquanto capazes de dotá-la de prestígio e poder. A ela eram reservadas quase tão somente as atividades domésticas, os cursos de língua francesa e piano — após pequena escolarização na escola ou mais costumeira e tradicionalmente

na sua própria casa – aquelas sim, imprescindíveis às moças casadoiras (Freire, 1993, p. 113-114).

O segundo participante, a quem demos o nome fictício de Pequi, também teve sua trajetória marcada por sofrimentos.

*No início, eu fui criado sem pai e sem mãe, porque meu pai morreu. Nem conheci, porque eu tinha 15 dias nascido. E... Minha mãe, eu estava com 12 anos, quando ela faltou. Aí fui criado, ela me deu eu com o velho, e aí ele me criou, porque eu trato de pai, tratava de pai (Pequi, 2025).*

*Aí, até chegou a idade, ele me tratou até bem, graças a Deus, porque ele me deu um pouquinho de estudo, estudei um pouquinho. Eu fiz naquele tempo, naquele tempo eu fiz o segundo ano (Pequi, 2025).*

Pequi passou a maior parte da infância sem a presença física dos pais. Apesar de ter sido criado por alguém a quem chamava de “velho”, e que o ajudou muito, ele não deixou de enfrentar dificuldades. Mesmo assim, conseguiu estudar um pouco, mas precisou interromper os estudos, pois, segundo ele: “*Não ficou completo, porque minha cabeça não coube a divisão. No tempo, não sei por quê, aí eu não consegui*” (Pequi, 2025). Porém, ele afirma que apesar do pouco tempo de escolarização, a experiência foi significativa, como evidencia em seu relato: “*Mas já serviu. Vou onde eu quero, faço o que eu quero, compro, faço tudo, faço conta (Pequi, 2025)*”.

Na fase adulta, Pequi diz que:

*Eu casei novo. Casei, adquirei meus filhos, quatro filhos, e vem vindo, naquele tempo, muito difícil a vida. Trabalhar, não tinha nada. Trabalhar para sustentar. E foi aquela luta, aquela coisa assim, querendo ter alguma coisa. Mas não conseguia. Mas aí eu vim aqui, passado uns anos, vim aqui para Campinápolis, vim por aí tocando roça com um e com outro, na meia, no arrendo, formando. E assim vem vindo, querendo uma terra (Pequi, 2025).*

O participante casou jovem e teve quatro filhos, mostrando que assumiu responsabilidades cedo para prover a família. Ademais, Pequi enfatiza a dificuldade que passava na época, pois descreve uma trajetória marcada por um esforço contínuo e a tentativa de autonomia por meio do trabalho rural.

Outro aspecto que marcou profundamente a vida de Pequi refere-se a experiências atravessadas por doença, sofrimento e, simultaneamente, por processos de resiliência.

*E aí nós trabalhando, vem vindo, os anos vão rolando. Minha mulher adoeceu. Ela deu câncer na cabeça. Aí ela tem que operar e coisa e tal. Mas a gente não tinha, porque quando tem, você resolve na hora, não fica aguardando. E aí aquilo rolou tempo, com uma pessoa que não dá para fazer. E aí ela ficou, ficou muito tempo, acamada, sofreu muito, a gente sofre também. Até que agora tem uns nove anos, que ela morreu, fiquei viúvo sozinho. Estou aí*

*lutando, lutando com a vida e tentando daqui para frente, não me esmoreço não (Pequi, 2025).*

Ao mesmo tempo em que o entrevistado relembra essa parte de sua história marcada pelo sofrimento, é importante destacar um ponto mencionado nesse trecho: a falta de acesso rápido aos cuidados médicos, evidenciando tanto as limitações do sistema de saúde quanto as dificuldades financeiras. Pequi também demonstra que a doença não atinge apenas a pessoa doente, mas impacta a vida dos familiares. Mesmo diante dessa situação, ele não perde a esperança, revelando força interior e capacidade de resistir às dificuldades.

E ainda atualmente, com setenta e cinco anos, Pequi está ativo no serviço, nos afazeres diários, pois mesmo aposentado não deixou de fazer o que gosta: *“Trabalho, faço as coisas, faço... Aqui eu tenho meu lote, cuido mais de quatro lotes dos vizinhos. Aí eu pranto cana, tenho banana, tenho minhas plantações, plantaçõzinha, como se diz (Pequi, 2025)”*.

No relato do entrevistado, é importante destacar sua fala no que se refere à condição de ser idoso na contemporaneidade. Ao afirmar que precisa manter a mente ativa, ele expressa um desejo de continuar produtivo e participante, mas sua fala também revela uma realidade que ultrapassa a esfera individual: a de muitos idosos brasileiros que permanecem economicamente ativos por necessidade ou pela ausência de condições dignas de descanso, decorrentes da falta de políticas públicas eficazes voltadas a essa fase da vida.

No contexto brasileiro, o envelhecimento está frequentemente associado à invisibilidade social, à precarização das condições de vida e à escassa valorização da pessoa idosa. Essa percepção também pode ser observada na fala da entrevistada Flor Rosa, ao recordar que *“eu já era uma velha, e aquele negócio não doía”*, em referência ao comentário de um médico, um exemplo da desvalorização e do descaso institucional que muitos idosos enfrentam.

Pequi ainda demonstra preocupação com o futuro: *“Mas hoje as leis, as leis favoreceram em uns pontos e arruinou em outros. Para um lado, é bom. Mas, para o outro lado, as leis não se tornaram boas” (Pequi, 2025)*. Esse trecho evidencia os avanços da sociedade e algumas melhorias nas políticas públicas, mas também aponta aspectos negativos. Ele apresenta uma avaliação equilibrada, mostrando que nem sempre as leis cumprem plenamente o objetivo de melhorar a vida das pessoas. *“E eu só tenho que agradecer a Deus, porque, de chegar até aqui, porque muitas coisas, muitas peripécias,*

*muitas coisas já teve. Eu caí, esse aqui é quebrado, aqui. E ando e faço tudo (Pequi, 2025) ”.*

*“Mas, graças a Deus, está aí, não é? Graças a Deus. Graças a Deus, vou onde, até o dia que Deus quiser, vou e venho. E assim, a vida nossa, aqui (Pequi, 2025) ”.* Pequi revela gratidão e reconhecimento a Deus como fator importante para ter chegado na condição em que está no presente. Apesar das inúmeras dificuldades e das limitações físicas que enfrentou ao longo da vida, ele não deixou de realizar suas atividades: trabalhar na terra, plantar e colher para ajudar no sustento da família e, ainda, estudar no período noturno, valorizando cada momento de sua vida.

O terceiro participante, ao qual demos o nome de Murici, teve sua vida marcada por experiências de trabalho precoce e pela ausência total de acesso à escola. Ele relata:  *“Olha, a minha vida é, meu pai ficou, quando estava com dois meses de nascido, assim minha mãe falava, eles se separaram. Aí ficou minha mãe, nós já tínhamos, nós era sete. Mas o mais velho faleceu, ficou seis (Murici, 2025) ”.*

Na fala de Murici, é possível identificar dois aspectos centrais. O primeiro diz respeito à ausência afetiva paterna, realidade que atravessa gerações e permanece atual, manifestando-se tanto pela falta do pai em virtude do falecimento quanto pela ausência simbólica do pai que, mesmo vivo, não exerce o papel de cuidado e presença. Trata-se de uma experiência recorrente entre sujeitos em situação de vulnerabilidade social.

O segundo aspecto refere-se à sobrecarga feminina, evidenciada no caso da mãe que, após a perda do esposo, precisou assumir sozinha os cuidados e as responsabilidades pelos sete filhos. Essa dinâmica se relaciona diretamente ao sistema patriarcal, no qual o homem historicamente ocupa o lugar de poder e se distancia das funções de cuidado, enquanto a mulher é socialmente responsabilizada pela manutenção da vida doméstica e familiar.

Diante dessa realidade, os irmãos mais velhos foram crescendo e ajudando a mãe no sustento da família:

*E aí os outros mais velhos foram crescendo e foram ajudando ela. Foram ajudando, então. Mas foi uma vida, minha mãe trabalhando, lutando, e os outros que eram mais, já crescendo, já trabalhando também, foram ajudando. Aí eu cheguei ao ponto. Fiquei na idade de 10, foi 11 anos (Murici, 2025).*

Aos 11 anos, Murici deixou a casa materna para viver com primos em Goiás:

*Quando eu estava com 11 anos, eu fui embora. Eu tinha uns primos que moravam ali Jataí. Falaram, vamos pra lá, vamos pra lá, vamos ficar com nós. Nós vamos trabalhar. Quando acabar eu vim. Com dois meses, ele veio pra cidade, eu como de menor não podia, fiquei lá. Diga-me, ele já arrumou outro*

*serviço, eu vou lá buscar os trens dele e eu fiquei. E eu, e Deus, e fui tomando conhecimento com a turma. E minha vida foi essa aqui (Murici, 2025).*

A escola, segundo Murici, nunca foi prioridade em sua família: “*meu pai, quando eu estava lá, ele me falava assim, e minha mãe, que estudar aqui nada, estudar era trabalhar. [...] O Pai falava assim, não estudar nada. Estudar, estudar é trabalhar, é andar direito, é respeitar os outros. Você fazer um negócio, você compre (Murici, 2025)*”.

Durante a juventude, Murici enfrentou condições de exploração no campo, especialmente no trabalho intermediado por pessoas conhecidas como “gatos”, empreiteiros que recrutavam trabalhadores rurais. Ele explica:

*Naquela época tinha, por falar, gato. Foi um gato que veio pra lá, pegou um monte de gente [...] pegava aquele serviço grande, aquelas fazendas, e aí ia pegando gente pra fazer aquele serviço. O mesmo gato ficava de fora. Quem trabalhava era os outros (Murici, 2025).*

Além da exploração, havia situações de violência:

*E aí foi assim. Tinha jagunço, tudo. Nessa época tinha quatro jagunços lá [...] teve menino que fugia. Uns eles voltavam, outros sumiam, mas sumiam porque matavam. [...] Tinha que ficar lá até o dia que terminasse o serviço de tudo. Aí é que eles faziam o pagamento, muitos. Aquela mixaria que naquele tempo era de graça. É que a gente vinha embora, e eu fiquei em até. E aí eu fiquei assim, andando (Murici, 2025).*

Este relato é marcado por uma profunda memória de violência e exploração, evidenciando um contexto de medo e repressão, no qual o trabalho era imposto sob condições desumanas. Além disso, a narrativa revela que essa violência não se restringia à dimensão física, mas refletia relações de poder e dominação, nas quais os trabalhadores eram mantidos sob controle por meio da intimidação e da ameaça.

Como afirma Woodward (2014, p. 15), “o corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade”. Nesse sentido, o corpo do trabalhador não é apenas biológico, mas também social e simbólico. É por meio dele que a sociedade estabelece diferenças e classifica os sujeitos, seja incluindo-os, seja excluindo-os. Assim, a identidade das pessoas também se relaciona ao corpo, sendo construída ao longo do tempo, a partir das experiências sociais e das relações de poder às quais estão submetidas.

O corpo do trabalhador torna-se instrumento de exploração, enquanto o silêncio carrega o peso histórico da desigualdade social e da ausência de efetivação dos direitos. Trata-se de uma narrativa que expressa não apenas um sentimento de dor, mas também uma denúncia das práticas autoritárias e da naturalização da violência como mecanismo

de dominação das minorias, uma realidade que, lamentavelmente, ainda se perpetua até os dias atuais sob novas formas.

A fala de Murici revela um contexto de trabalho exploratório e de profunda desigualdade social, no qual ele, juntamente com outros colegas, era submetido a condições de quase servidão, com vigilância constante, controle da liberdade e pagamento injusto. Essas experiências de opressão e exploração constituíram sua identidade, permitindo compreendê-lo como um sujeito popular, integrante das camadas populares e historicamente marginalizado, mas que se apropria da palavra e da memória para se reinscrever no mundo e afirmar-se como protagonista de sua própria história.

Apesar das dificuldades, Murici constituiu família, casou-se e continuou trabalhando até a aposentadoria:

*Aí eu casei, cheguei, fui pra lá, conheci essa mulher minha, fiquei uns dias namorando, depois casei, fiquei lá trabalhando [...] parei de trabalhar, tem o quê? Uns três meses, que aí eu fui vendo que não tava... Aí eu aposentei. Aí eu aposentei, minha véia também aposentou (Murici, 2025).*

Em sua fala, demonstra arrependimento por não ter estudado, reconhecendo a importância da escolarização, mesmo em idade adulta:

*porque é muito difícil, sabe? E eu via, liguei a televisão, via tanta gente, mais velha que eu, estudando lá. Eu digo, gente, você sabe que não é, acho que não é perdido, pelo menos aprender a assinar o nome, porque é tão ruim. Tudo que eu vou fazer, a maioria, é no dedo (Murici, 2025).*

Portanto, a narrativa do entrevistado expressa uma vida marcada pela luta, pela exclusão escolar e pela busca pela sobrevivência no meio rural. Ao mesmo tempo, revela o desejo de reconhecimento e a valorização da educação, ainda que não tenha tido a oportunidade de vivê-la plenamente.

O quarto participante da pesquisa, nomeado como Tuiuiu, conta um pouco da sua história já na fase adulta e do quanto foi difícil ter que trabalhar para sustentar a esposa: “*Eu tinha vontade de estudar, mas não podia estudar, porque nós trabalhávamos (Tuiuiu, 2025)*”. Em seu relato, Tuiuiu diz que já trabalhou em diversas profissões:

*Porque de quase tudo eu já fiz um pouco. Olha, eu já fui juqueiro, eu já fui garimpeiro. Juqueiro é mexer só na roça, na lavoura. Eu mexia no Para, lá só era derrubada. Pois é, mexia na lavoura, mexia com garimpo. Agora mexia no secador com pasta de secagem (Tuiuiu, 2025).*

Na infância, ele não chegou a frequentar a escola: “*não estudava não (Tuiuiu, 2025)*”. Atualmente aposentado, Tuiuiu recorda que, mesmo após se aposentar, continuou trabalhando por mais dois anos, o que adiou ainda mais seu contato com os estudos: “*eu trabalhei dois anos ainda aposentado, passei esses tempos todinhos sem estudar, eu*

*estava em casa. Pegava o cadastro sozinho, minha velha, aqui ao lado da aula de lição, mas aprendi um pouquinho (Tuiuiú, 2025)”.*

A narrativa evidencia uma realidade comum entre os idosos brasileiros: o valor da aposentadoria é insuficiente para garantir uma vida digna. Além de assegurar o próprio sustento, muitos ainda precisam arcar com os custos relacionados à saúde, especialmente com a compra de medicamentos, o que aumenta as dificuldades financeiras. Diante dessa realidade, Tuiuiú se vê obrigado a permanecer no mercado de trabalho, mesmo após uma vida inteira de esforço laboral.

Essas condições, tão presentes na vida de idosos e idosas no Brasil, revelam a fragilidade das políticas públicas de proteção social e a precarização do envelhecimento, marcada pela insegurança financeira e pela dificuldade de acesso ao lazer e à educação na velhice.

Apesar das dificuldades, Tuiuiú buscava tirar um tempo para realizar alguma atividade escolar. Contudo, mesmo na aposentadoria, enfrenta limitações de saúde que dificultam sua permanência no Programa: *“Aí tem hora que a gente não pode vir, porque eu não sou muito sadio, sabe? Aí a gente não pode vir. Mas um dia foi, dois dias, aí eu fui (Tuiuiú, 2025)”.*

Tuiuiú também destaca a importância de não desistir dos estudos: *“É uma coisa que a gente nunca pode desistir de estudar. Porque um é demais e outro é demais. Porque um não teve oportunidade de estudar e outro tem oportunidade mais não da capacidade (Tuiuiú, 2025)”.* Nessa fala, Tuiuiú expressa, de forma simples, uma consciência crítica sobre a sociedade, evidenciando a desigualdade de oportunidades. Ele mostra que o acesso à educação não depende apenas da força de vontade individual, mas está atravessado por relações de poder, classe e gênero. Além disso, revela que a educação não é apenas um ato pedagógico, mas também político e cultural.

Em outro momento, ao falar de sua vida profissional, Tuiuiú mencionou que foi treinado para assumir determinada função e, com fé, acreditava que poderia desempenhá-la com êxito:

*Eu digo, do jeito que você está mandando aqui, deixar aqui, eu tenho fé em Deus que eu vou mandar também. Aí ele saiu. Quando ele saiu, eu já estava trabalhando de operador. Mas só que não era na vista dele. Quando ele entrava de férias, uma hora que ele saía, eu ficava (Tuiuiú, 2025).*

A história de vida narrada por Tuiuiu é marcada pelo trabalho precoce, pela necessidade de subsistência e pela ausência de acesso à escolarização, mas também pela persistência em buscar, ainda que tardiamente, o aprendizado.

O quinto entrevistado, cujo nome fictício é Tamanduá, participa do Programa Muxirum desde o início de sua implementação no município. Sua trajetória de vida foi marcada pelo trabalho precoce, pois precisava ajudar a família e garantir o sustento na roça, especialmente com o cultivo de arroz, enfrentando muitas dificuldades financeiras. *“Não, antigamente eu não cheguei pra escola (Tamanduá, 2025)”*.

*Rapaz, minha vida foi bem complicada, hein? Minha vida foi... Nós saíamos de casa quatro horas da manhã e chegávamos, por uma hora dessas assim, chegávamos em casa. na roça, na roça mesmo. Porque meu pai tinha um negócio de serviço, um caixo de arroz cortado lá, que os periquitos comiam (Tamanduá, 2025).*

Além disso, ele também sofreu com a violência do pai: *“Batia no serviço mas, moço, não escolhia cara não (Tamanduá, 2025)”*. Mesmo diante desses episódios em sua vida, em sua narrativa expressa reconhecimento, gratidão e afeto por sua mãe, sobre a qual afirma:

*Minha mãe mexia com gado, o velho meu pai, ele pegava aquele gado pra mexer, pra mexer com gado. As custas da minha mãe. Minha mãe tomava conta daquele trebero de gado... Nós íamos buscar gado, de vez que eu ia mais ela, nós íamos buscar gado aqui nos areiões. No lombo do cavalo (Tamanduá, 2025).*

Tamanduá também faz uma crítica ao sistema previdenciário, principalmente para quem vive e trabalha na zona rural, pois muitas vezes não possui carteira assinada, não paga previdência particular e não tem como comprovar, por meio de documentos, que realmente trabalhou e morou em fazendas ou na roça, como eles costumam dizer. Essa situação persiste até os dias de hoje, tanto que o entrevistado ainda não conseguiu se aposentar e recebe apenas um benefício do governo, que o ajuda a sobreviver. *“Mas naquela época aposentava pela zona rural. Mas era maior pendenga. Você tinha umas notas, tudo quanto era coisa (Tamanduá, 2025)”*.

Outro momento que o entrevistado recorda, relacionado ao fato de não poder mais trabalhar e não conseguir se aposentar, refere-se ao período anterior ao recebimento do auxílio, quando dependia da ajuda dos familiares. Ele lembra com tristeza essa situação: *“aí quando me ajudavam eles ficavam me jogando na minha cara. Eu comia o pão que o diabo amassou. Mas graças a Deus, agora eu tenho o dinheiro (Tamanduá, 2025)”*.

Esse é um ponto importante na fala de Tamanduá, pois remete à humilhação, dependência e superação. Essas experiências de subalternidade e vergonha estão ligadas ao processo de construção da identidade. Na parte final da narrativa, marca-se uma virada identitária: ele não é mais um sujeito humilhado, mas alguém que conquistou autonomia e dignidade. Esse ato de contar e ressignificar a própria história é central no âmbito cultural, transformando sua experiência de dor em orgulho e afirmação de si. Um sujeito popular, trabalhador e resiliente, que viveu a exclusão, mas que construiu, por meio da linguagem, um sentimento de pertencimento e dignidade.

As lembranças de Tamanduá revelam uma trajetória cercada de dificuldades materiais e afetivas, que atravessam gerações de trabalhadores rurais. Sua narrativa evidencia a ausência de políticas públicas eficazes e o histórico de exclusão social e educacional vivenciado por esse grupo. Dessa forma, sua trajetória de vida é marcada pela falta de acesso à educação, pelo trabalho precoce e, já em idade avançada, pela ausência de incentivos e garantias do Estado.

A sexta participante da entrevista, cujo nome fictício é Flor Dalia, também teve uma vida marcada pelo sofrimento na roça. Não pôde concluir seus estudos, embora tenha iniciado o processo de escolarização.

*Era aquela menina da roça que não conhecia nada. Então, casei e criei esses filhos. Mas meus pais eram muito carinhosos comigo, só que a minha mãe não deixava a gente estudar, era muito ciúme [...] estudei até o terceiro ano [...] E morei com meus pais (Flor Dalia, 2025).*

Na fala de Flor Dália, é importante ressaltar os estereótipos de gênero que a sociedade impõe e que, muitas vezes, naturalizamos em nossas vidas. A expressão “menina da roça” remete à imagem de uma mulher simples, com pouco acesso ao conhecimento e à experiência de vida fora do ambiente rural, sendo vista como ideal para casar e cuidar do lar, obediente e submissa ao esposo.

Nesse sentido, Filho (2004, p. 47) corrobora ao afirmar que os estereótipos são formas de pensamento que contribuem para a manutenção das relações de poder e das desigualdades, na medida em que legitimam ou excluem determinados grupos sociais.

Estereótipos, por exemplo, sobre a predisposição natural dos negros para atividades físicas (trabalhos braçais ou, na melhor das hipóteses, esportes e dança), em detrimento de tarefas e ocupações intelectuais, almejam explicar e justificar sua escassa presença nos níveis superiores de ensino, em sociedades cuja ideologia oficial é a democracia racial. Como práticas significantes, os estereótipos não se limitam, portanto, a identificar categorias gerais de pessoas – contêm julgamento e pressupostos tácitos ou explícitos a respeito de seu comportamento, sua visão de mundo ou sua história (Filho, 2004, p. 47).

Assim, é por meio da forma como interpretamos o mundo que atribuímos significados às nossas ações e construímos nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o papel que ocupamos na sociedade. Essa interiorização do que a sociedade nos impõe pode ser relacionada à citação a seguir, na medida em que, muitas vezes, discursos bem elaborados, ainda que falsos, tendem a ser mais facilmente aceitos, e nem sempre buscamos a verdade, o que evidencia a importância de uma postura crítica.

Mais fácil ser persuadido por um belo e sonoro engodo do que escavar em busca de uma verdade nunca evidente, sobretudo em uma sociedade dominada por meios de comunicação sempre prontos a decorar o falseamento da realidade com as vestes de que se reveste a aparência de feliz ou inevitável normalidade da vida cotidiana e da história humana (Brandão e Assumpção, 2009, p. 8).

Com relação a esses estereótipos, e conforme afirmam os autores, é mais fácil acreditar em uma mentira do que buscar a verdade. Discursos como “só não estuda quem não quer” parecem verdadeiros, mas desconsideram o contexto em que o sujeito está inserido, o qual dificulta não apenas o acesso, mas também a permanência na escola. A verdade, por sua vez, exige análise crítica e disposição para questionar.

Aos 18 anos, casou-se, mas mesmo assim continuou a morar na roça, conforme o relato: *“Aí fui casei, fui morar na roça, luta, luta, luta [...] então, meus filhos, eu criei eles tudo na roça, nenhum no hospital (Flor Dalia, 2025)”*.

Mesmo diante das dificuldades, da perda de filhos e da perda do marido, Flor Dalia ainda demonstra esperança: *“Estou aqui até hoje, graças a Deus, eu agradeço muito a Deus. Ainda estou dando conta de resolver a minha família, a minha vida, minhas coisas, porque eu tenho Deus comigo, né (Flor Dalia, 2025)”*.

A entrevistada lembra ainda que, antes de começar a estudar e a frequentar o Centro de Convivência do Idoso - CCI no município, ela sentia uma enorme tristeza, devido aos inúmeros acontecimentos que enfrentou.

*E que eu sentia muita dor, assim, no joelho, uma coisa assim. Que parece que vinha aqui na mente. Eu acordava aquela dor, levantava. E começava a fazer minhas coisas, porque eu gosto de minhas coisas tudo no seu devido lugar. Eu gosto muito de planta. Se você for na minha casa, vai amar. Cheio de flor, amo flor (Flor Dalia, 2025).*

E, ao final da entrevista, ainda mencionou: *“é porque a gente não pode falar tudo o que vem na vida. Tem coisas que você vai falar, fica a história muito grande. Mas eu já passei por muita luta nessa minha vida (Flor Dalia, 2025)”*. Existem lembranças ou dores que não devem ser contadas, talvez por serem íntimas ou dolorosas demais. Ao mesmo

tempo em que descreve sua vida, marcada por lutas e dificuldades, Flor Dalia mostra que contar a própria história envolve limites, silêncios e escolhas sobre o que compartilhar.

A sétima participante, com o nome de Flor Jasmim, possui uma trajetória também difícil. Seus pais tinham 11 filhos e viviam de fazenda em fazenda trabalhando. Nesse período, às vezes Flor Jasmim conseguia estudar, dependendo da fazenda onde estavam, porém não o suficiente para aprender.

*Há muitos anos atrás, a gente foi. Mas não permanecia, né? Porque o pai sempre morou em fazenda. E naquela época da gente, não tinha igual essas oportunidades que tem hoje, né? De, tem van escolar pra buscar [...] então a gente ficava na escola, e a pouco tempo saía. Então não aprendi nada, né? Estou começando a desenvolver agora, como se diz, né? Qualquer coisa você fazia [...], mas hoje tudo depende do estudo, né? De você saber. Igual viajar, eu falo para os meus meninos, não dou conta de viajar. Porque pra mim viajar tem que ir junto comigo, né? Então, inclusive, até meu filho morava longe daqui (Flor Jasmim, 2025).*

Na fase adulta, Flor Jasmim se casou e teve filhos; entretanto, sua vida difícil se agravou, pois o casamento foi marcado por sofrimento.

*Só que no casamento foi muito sofrido. Eu vivi uns nove, quase dez anos com o pai dos meus filhos. Mas sofrido, sofrido. [...] Porque ele era muito ruim. Mas mesmo assim eu pelejei, pelejei, né? Inclusive, vamos falar a verdade, eu sou mãe de três filhos, mas uma não aguentou a pressão do pai, né? Que nós separou e ele tomou os meninos de mim. Foi muita luta (Flor Jasmim, 2025).*

Um ponto que merece destaque nessa narrativa é o uso da falta de escolaridade de Flor Jasmim para prejudicar seus direitos sobre os filhos. Trata-se de uma situação de exploração e manipulação de documentos, evidenciando a vulnerabilidade enfrentada por pessoas com baixa escolaridade ou analfabetismo.

*E aí, sem a gente saber, igual a lei, aí juntou ele e um advogado que fizeram um... Como se diz? Usou da minha... Bondade de mim, da minha inocência e agiu de má fé, né? Agora, depois que ele faleceu, a minha menina mexeu nos documentos e lá. Falou, mãe, mas a senhora assinou um documento abrindo mão de nós. Falei, quando, minha filha? Quando? Aí, depois, o advogado foi e falou pro meu irmão que ele só fazia isso por causa dele, né? Manipulava ele e eu não podia fazer nada, mas que ele tem muita dó de mim (Flor Jasmim, 2025).*

A trajetória de Flor Jasmim evidencia as diversas dificuldades enfrentadas por mulheres, especialmente quando se trata do contexto rural, em que esses desafios se intensificam. Sua história demonstra que a falta de acesso à educação, aliada à vulnerabilidade social, impacta não apenas o aprendizado, mas também questões familiares e legais, como, por exemplo, a proteção dos filhos.

E o relato continua: “afastou, afastou. Inclusive, depois que essa faleceu, que ela bebeu veneno, ele me entregou os outros (Flor Jasmim, 2025)”.

Além de ter feito um documento legal transferindo a guarda dos filhos para o marido, ele afastou os três filhos de Flor Jasmim. Esse conflito chegou ao extremo quando a filha mais nova tirou a própria vida aos 12 anos. Após esse episódio, ele devolveu os outros dois filhos à mãe. No entanto, com o passar do tempo, uma das filhas ainda mantém ressentimentos e culpa a mãe pelo ocorrido.

O relato evidencia que a ausência de escolarização formal não apenas aprofunda a vulnerabilidade social, mas também limita a autonomia do indivíduo na tomada de decisões familiares e jurídicas, reforçando a importância da educação como instrumento de empoderamento e emancipação.

A oitava e última entrevistada, de nome fictício Flor Lírio, tem a sua trajetória de vida marcada pela falta de oportunidades, tanto no âmbito pessoal quanto no acesso à educação. Seu relato inicial diz que:

*naquele tempo que eu tinha meus pais, a gente não podia, a gente opinava ou se eu trabalhar, não passar fome, ou estudar e passar fome. [...] Então, eu tinha que trabalhar para não passar fome. Ai, não sabia nada, nada. Por isso que hoje é meu objetivo de estar estudando (Flor Lírio, 2025).*

A entrevistada ainda complementa:

*Eu lembro quando eu mudei aqui para Xavantina, eu tinha 15 anos na época, comecei a estudar. Lá no Deus é Amor. Eu tinha 15 anos de idade, minha primeira ida na aula. foi pouco, porque lá eu fui casar e aí não aprendi nada. Depois de já velha eu voltei (Flor Lírio, 2025).*

A trajetória foi marcada pela falta de acesso à escola, pelo trabalho precoce e pelo casamento ainda jovem. “Casei cedo, aí não teve oportunidade de a gente estudar (Flor Lírio, 2025)”. Mesmo após tantas dificuldades, trabalho e casamento precoce, não perdeu a vontade de estudar e, atualmente, retornou aos estudos por meio do Programa.

*É, tipo assim, quando eu... Eu não sabia ler nem fazer meu nome nem nada. Aí eu fiz o meu documento e aprendi a... E estava como assim, analfabeto, analfabeto da vida. Um dia eu passei vergonha porque eu fui em um lugar. Mesmo eu assinando, estava a minha identidade como analfabeto. Aí eu perguntei para um rapaz, por que isso? Ele falou, a senhora tem que fazer outra identidade alfabetizada. Aí eu fui e fiz. Aí eu gostei, né (Flor Lírio, 2025).*

Em outro momento da entrevista, Flor Lírio destaca a importância de estudar, pois já vivenciou, na própria pele, o sentimento de não conseguir ler algo e, até mesmo, de não conseguir “ler o mundo”.

*É, para aprender a ler, escrever, onde eu estiver, né? Para mim saber divulgar o que é que eu estou vendo. Porque tem vezes a pessoa que não sabe ler, vê uma coisa na frente dele, ele não sabe o que é, ele está ali como um, sei lá, como um não existisse ninguém, né? Porque não está vendo o que está ali, mas*

*não sabe decifrar o que é que está escrito. Às vezes até uma coisa de mal contra a gente. Se você não sabe, você não vai definir, né (Flor Lirio, 2025).*

Esses relatos comprovam que o analfabetismo vai além do simples fato de não saber ler e escrever, pois atinge a identidade social da pessoa, gerando estigmas e limitações. O novo documento simbolizou não apenas o título de alfabetizada, mas também a superação de uma condição de exclusão, marcada pela conquista da autoestima e do respeito.

os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pedidas (Arroyo, 2005 apud Mello, 2008, p. 92).

Conforme a autora, os jovens e adultos não abandonaram a escola por escolha, mas são resultado de processos históricos e sociais. Trata-se de trajetórias coletivas de exclusão, marcadas pela desigualdade; por isso, a EJA deve ser compreendida como uma política de inclusão, e não de compensação.

Diante de todos esses relatos, percebemos que a falta de acesso à escola na infância e na juventude gerou marcas profundas na vida de cada participante, refletindo tanto na dimensão pessoal quanto na identidade social desses sujeitos. Essa ausência produziu sentimentos de exclusão, vergonha e adiamento de sonhos. São homens e mulheres cujas trajetórias foram marcadas pelo trabalho precoce, pelo casamento em idade jovem e pelas responsabilidades familiares muito cedo. São avós, pais, mães, irmãos e irmãs que carregaram em seu perfil e em sua identidade o peso de serem considerados analfabetos, não apenas no sentido de não saber ler e escrever, mas também por terem vivido a exclusão, a desigualdade social e a falta de acesso e de permanência na educação.

Com relação às mulheres, podemos mencionar a presença marcante do patriarcado, da desigualdade de gênero, da opressão, da violência, da submissão e da sobrecarga doméstica. Desde a infância, suas vidas foram marcadas por relações de dependência e subordinação, nas quais a figura paterna ou masculina detinha o poder de decisão sobre o estudo, o trabalho e até mesmo sobre o próprio corpo. O acesso à escola foi constantemente interrompido por obrigações domésticas ou pela necessidade de contribuir com a renda familiar. A violência simbólica e física presente em alguns relatos reforça o controle masculino e a naturalização de práticas abusivas no âmbito conjugal.

Outro ponto de convergência das narrativas é a origem dessas mulheres, marcada por famílias pobres e por condições de vida atravessadas por carências materiais, trabalho precoce e responsabilidades assumidas desde a infância. Esses relatos revelam o quanto a desigualdade social impõe limites ao desenvolvimento feminino. Crescer em contextos rurais, sem transporte escolar e com a necessidade de trabalhar para sobreviver, reforçou ainda mais o ciclo de exclusão. Essas trajetórias traduzem não apenas as desigualdades de gênero e classe, mas também a persistência de um modelo social que associa o destino das mulheres à obediência e à renúncia, perpetuando sua marginalização em todas as esferas.

Quanto aos relatos dos homens, observamos que as narrativas convergem em torno do trabalho precoce. Muitos foram privados da presença parental e criados por figuras substitutas, o que intensificou as responsabilidades desde a infância. Outro aspecto recorrente é a vivência da violência e de condições de exploração, ilustrando como as relações de poder marcam profundamente a infância e a juventude.

Porém, mesmo na velhice, quando poderiam esperar uma fase de tranquilidade e dignidade, a desigualdade persiste, principalmente a financeira e, em alguns casos, também relacionada à saúde. Muitos idosos precisam continuar trabalhando para complementar a renda familiar, mesmo enfrentando limitações físicas e a necessidade de cuidar da própria saúde. Além disso, permanecem excluídos do direito ao lazer, algo que lhes é negado por não poderem se dar a esse luxo.

Entretanto, trazem igualmente o peso e a potência de serem sujeitos capazes de ressignificar suas histórias, demonstrando garra, esperança e força de vontade para construir um final de vida melhor do que o início. São pessoas que, embora não saibam ler e escrever, carregam sobre os ombros o conhecimento popular e a experiência adquirida ao longo de suas trajetórias de vida, as quais, quando reconhecidas, enriquecem ainda mais o processo educativo.

### **5.1 Significados e implicações do Programa na EJA**

Analisar as experiências dos estudantes do Programa Muxirum permitiu compreender como a Educação de Jovens e Adultos contribui para a construção da identidade dos sujeitos e para a ressignificação de trajetórias marcadas pela exclusão, pela falta de acesso à educação formal e pela desigualdade social. Nesse sentido, o objetivo deste item é analisar o significado da experiência do Programa para a Educação de Jovens

e Adultos, a partir das narrativas de quem vivenciou e ainda vivencia os impactos da ausência de escolarização na vida adulta.

Os relatos dos participantes da pesquisa demonstraram que o retorno aos estudos está profundamente relacionado a histórias de interrupção motivadas por fatores externos, como condições econômicas, responsabilidades familiares e relações de poder no núcleo familiar. Flor Rosa, por exemplo, relata que deixou de estudar não por escolha própria, mas em razão das pressões sociais e conjugais que limitavam sua autonomia. Esse aspecto evidencia como a desigualdade de gênero e a vulnerabilidade social se entrelaçam na vida das mulheres, impactando diretamente suas trajetórias escolares.

*Parei de estudar naquela época que o meu pai não tinha condição. Não, parei de estudar porque eu arrumei esse marido e ele queria casar, né? E aí eu estava na casa da vovó e meus pais não queriam o casamento, né? Mas não é porque... Era porque ele era muito namorado, muito mulherento, bebia e batia nas mulheres (Flor Rosa, 2025).*

A fala de Flor Rosa evidencia como as relações de poder de gênero se manifestam no dia a dia, naturalizando comportamentos agressivos e dominadores. Esse relato permite compreender que a violência doméstica e a dominação masculina não são apenas questões individuais, mas fenômenos sociais e históricos, reforçados por ideologias que naturalizam a desigualdade de gênero.

Outro ponto relevante é a percepção das mudanças no processo de ensino ao longo do tempo. A mesma participante recorda as dificuldades enfrentadas durante sua infância, quando a metodologia de soletração era predominante, e as compara com as práticas atuais, reconhecendo avanços pedagógicos que favorecem a aprendizagem. Essa reflexão evidencia como o Programa possibilita ressignificar a relação com o ato de aprender, oferecendo uma nova perspectiva sobre a escola.

*[...] Eu fico pensando, olha como é que as coisas... Então, os estudos modificam, né? Que naquela época, eles mandavam soletrar. Para que elas se soletrassem aqueles nomes, mas dava um trabalho, né? E hoje não. Hoje é tudo com aqueles desenhos, né? Com aquele negócio. É fácil (Flor Rosa, 2025).*

Murici relata que, apesar de não ter estudado antes, reconhece que o momento presente lhe proporcionou o retorno aos estudos, mesmo em idade avançada. Ele destaca que a oportunidade de estudar foi e continua sendo agora. Além disso, menciona-se os discursos sociais e televisivos que reforçam a ideia de que nunca é tarde para aprender. Assim, entendemos que a mídia e esses discursos não são neutros, configurando uma disputa simbólica. Eles contribuem para construir identidades e modelar expectativas de vida, influenciando a forma como os sujeitos se percebem e o papel que ocupam na

sociedade. Sem dúvidas, a educação constitui uma oportunidade transformadora em todas as etapas da trajetória humana. Esse princípio é central na Educação de Jovens e Adultos, pois reafirma o direito à educação permanente ao longo da vida.

*A oportunidade foi agora. [...] Então, é que eu vejo, assim, pela televisão, o povo falando, os professores falando, não tem idade pra ouvir esse falar, a gente está com uns setenta, oitenta anos, estudando ainda forma, pelo que Deus, porque tem que ajudar a vida e saúde, né? Eu já vi uns contos. Estudar, ser um advogado, ser advogado (Murici, 2025).*

Tuiuiú destaca a dificuldade de conciliar trabalho e estudo como um dos principais motivos para a interrupção de sua escolarização, evidenciando que as exigências de sobrevivência material acabam se sobrepondo ao desejo de aprender. Sua fala revela um dilema comum a muitos jovens e adultos: a educação surge como um sonho constantemente adiado em função das responsabilidades familiares e laborais.

*Não era porque a gente queria, porque não é para mim, não é para mim. Ai eu tinha que trabalhar 24 horas, como era que eu vou estudar? Ai tem hora que a professora acha ruim, mas não é porque a responsabilidade... Quando suma a responsabilidade, a gente tem que cumprir aquela responsabilidade (Tuiuiú, 2025).*

Nessa fala, Tuiuiú revela de forma contundente como as relações de poder e as desigualdades sociais estão enraizadas nas percepções dos sujeitos sobre o direito à educação. Ao afirmar que “não é para mim”, ele expressa a internalização de um discurso histórico e social que naturaliza a exclusão das minorias.

Essa percepção evidencia o quanto as estruturas sociais moldam as subjetividades, limitando sonhos e expectativas. A fala de Tuiuiú expressa não apenas uma experiência individual, mas representa uma coletividade que, ao longo da vida, aprendeu a associar o trabalho árduo à sobrevivência e a educação ao privilégio de poucos.

Questionar o porquê de “não ser para ele” significa problematizar as condições históricas e sociais que fazem com que, em nossa sociedade, estudar seja algo natural para alguns e inatingível para outros. Não questionar essa realidade é reconhecer que a escola está longe de ser um espaço neutro, é reproduzir e legitimar as desigualdades de classe, gênero e raça, tornando o acesso e a permanência um desafio constante para os sujeitos das camadas populares.

Por fim, o relato de Flor Jasmim revela a dimensão comunitária e a proximidade territorial do Programa, ou seja, trata-se de uma ação educativa que não se limita apenas à sala de aula, mas que envolve laços de solidariedade e apoio, fortalecendo os vínculos sociais e culturais. Além disso, o Programa está presente em diversas regiões do

município, o que valoriza e respeita o lugar onde cada participante vive. Ao narrar sua busca por uma turma próxima de casa, Flor Jasmim destaca a importância da acessibilidade e da rede de apoio para viabilizar sua permanência. O fato de já conseguir ler “alguns nominhos” evidencia o impacto concreto do Muxirum em sua vida, reforçando a função social da alfabetização na autonomia e no cotidiano dos sujeitos.

*Aí ela queria que eu fosse estudar lá. Aí eu conversei com a minha irmã mais nova, ela falou assim, não, [...] aí pertinho da casa, a senhora tem. Aí eu falei, ah, então eu vou na prefeitura. Falei pra minha menina, falei, você vai mais ir lá? Minha filha falou, mãe. Aí nós fomos lá na prefeitura. Aí eu conversei lá, falou, não, lá pertinho da casa, a senhora tem. Eu já tô conseguindo ler alguns nominhos (Flor Jasmim, 2025).*

Dessa forma, os relatos analisados permitem compreender que o Programa Muxirum não oferece apenas acesso à escolarização formal, mas também constitui um espaço de resgate da dignidade, de fortalecimento da identidade e de reconfiguração de trajetórias marcadas pela exclusão. A experiência na Educação de Jovens e Adultos, portanto, vai além da aprendizagem de conteúdos, promovendo inclusão, cidadania e reconhecimento social.

## **5.2 Aproximações das histórias e o Programa Muxirum**

Para compreender a importância do Programa Muxirum, é necessário resgatar as histórias de vida interrompidas, bem como as trajetórias educacionais prejudicadas pela desigualdade social, pelo trabalho precoce e pelas responsabilidades familiares assumidas muito cedo. Nesse sentido, o objetivo deste item foi conhecer as histórias de vida dos estudantes da EJA em relação à sua formação e identificar as aproximações entre essas trajetórias e o Programa Muxirum. Aproximar as histórias de vida da Educação de Jovens e Adultos, na especificidade do Programa, evidencia que a ação educativa não se limita ao ensino de conteúdos, mas vai além, promovendo inclusão social, cidadania e o reconhecimento da própria identidade.

Os relatos comprovam que o retorno aos estudos está relacionado a diferentes dimensões da vida cotidiana, como o envelhecimento, a solidão, a busca por ocupação, a necessidade de socialização e o desejo de aprender. Para muitos, a escola se configura como um espaço de encontro, de convivência e de fortalecimento da autoestima.

Flor Rosa expressa como sua rotina foi ressignificada pela participação no Programa. Ela relata que, com o avançar da idade, o sono se tornou irregular e que, diante das longas madrugadas, encontrou na escola uma motivação para reorganizar sua vida

diária. A proximidade do espaço escolar, a qualidade das professoras e a possibilidade de ocupar o tempo de forma significativa foram fatores determinantes para sua permanência. Além disso, a estudante valoriza a experiência de aprender em grupo, reforçando o sentido comunitário da Educação de Jovens e Adultos.

*É o motivo é porque a gente quando fica de idade nem pra dormir não presta, nem pra dormir nem pra comer, então deitar pra ficar né, aí eu vou, quando eu chego já faço minhas orações, faço tudo deito e durmo. Ai lá pelas 3 horas eu acordo e não consigo dormir, aí então esse aí já dá um tão, dá pra você. [...] porque eu tava sozinha, to sozinha em casa dormia muito cedo né eu estudava, mas não sabia se tava certo ou se tava errado como eu tive essa oportunidade de eu ter uma certeza de que do jeito que eu tava fazendo era aproveitado é que eu to lá (Flor Rosa, 2025).*

Outro relato apresentado por Flor Rosa oferece importantes reflexões sobre o Programa, evidenciando os fatores que tornam a Educação de Jovens e Adultos uma experiência educativa significativa para os sujeitos. Ela destaca a proximidade da escola em relação à sua residência, o que facilita o deslocamento e aumenta a motivação para estudar. Além disso, o relato evidencia que o ambiente é acolhedor e conta com alfabetizadores comprometidos. O Programa funcionou como um incentivo para sair da rotina e buscar novas oportunidades, mostrando que também exerce um impacto positivo na vida social dos participantes.

*Sim, e tudo aqui no Deus é amor, tudo aqui que é mais perto, e sempre eu falo, para mim sair daí é difícil porque a gente sozinha né e você vai vendo muita coisa né, você também não faz o que fazia antigamente, então eu to estudando aí por conta que é pertinho. [...] Mudou muita coisa, por conta de que, eu tenho coisa na cabeça né pra mim não ficar né, outra coisa o espaço também é bão e as meninas que leciona também, é umas meninas boas. uma experiencia né então é isso. [...] A minha rotina é dentro de casa, eu só saio do outro lado, quando eu vou receber. Aí eu pago a farmácia, pago a funerária, faço umas comprinhas e à noite eu vou pra aula e pronto. eu vou no CCI. Vô todo dia, porque eu gosto de dançar, é o único vício que eu tenho, né? Então, eu vou, né? (Flor Rosa, 2025).*

O depoimento de Pequi também revela aproximações entre sua história de vida e o Programa. Ele destaca que, com o passar dos anos, muitas práticas, como a escrita e o cálculo, foram sendo esquecidas. Vale ressaltar que, após a pesquisa de campo, descobrimos que alguns alunos do Programa já possuíam certo conhecimento de leitura e escrita, ainda que com bastante dificuldade. Isso demonstra que o Programa não se destina apenas a pessoas que não sabem ler e escrever, mas também beneficia aquelas que desejam aprimorar seus conhecimentos ou relembrar o que já aprenderam.

Nesse sentido, o retorno à escola surge como uma oportunidade de retomar habilidades essenciais e manter a mente ativa. Ao mesmo tempo, sua decisão de se

matricular foi motivada pela necessidade de apoiar a filha, que é alfabetizadora, evidenciando como as relações familiares influenciam o engajamento educacional.

*É para ajudar ela. Porque aí é o primeiro que é matriculado, ela já apunhou na primeira. Não tem como escapar. Para ajudar ela, porque aí não sabe quantos alunos vai ter, e tem que ter uma quantia. [...] E muita coisa também, a gente esquece. Porque com os anos e outros, naquele tempo, minha mulher era professora, e o quase não fazia as coisas. Quando eu queria, ela fazia. Ela pegava e fazia. Aí a gente deixa de fazer, deixa de escrever, deixa de fazer conta. Muita coisa a gente vai deixando (Pequi, 2025).*

O relato de Murici apresenta outra dimensão: a educação como alternativa frente ao ócio e à falta de perspectivas. Sua fala demonstra que a escola se tornou um espaço de pertencimento, onde ele encontrou ocupação, propósito e alegria, mesmo reconhecendo as dificuldades impostas pela idade. O entusiasmo com o aprendizado e a valorização da oportunidade evidenciam como o Programa Muxirum se conecta a experiências de vida marcadas por interrupções e por novos recomeços.

*eu fui levar o [...] lá, tinha aquele negócio, ele invocou para um negócio de luta. E aí, eu vi aquele povo estudando lá, de gente aí, eu larguei ele lá, digo, vou ali ver. Aí, cheguei lá, conversando lá, a professora, não, se você quer vir, vem, vem, não é perdido. [...] Eu falei, sabe de uma, eu não estou trabalhando mesmo, não estou dormindo cedo, eu vim para a escola. [...] Bom demais. [...] Não é fácil, não é não. Ainda mais na idade que nós estamos (Murici, 2025).*

Na fala de Tamanduá, evidenciamos que o envelhecimento, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, tende a ser acompanhado por experiências de isolamento, limitações econômicas e dificuldades de acesso a direitos básicos, como saúde e lazer. Nesse cenário, a participação no Programa Muxirum assume um significado que transcende o campo da aprendizagem formal: representa uma forma de ressignificar o tempo e o espaço do idoso, conferindo-lhe propósito, pertencimento e equilíbrio emocional. Para o entrevistado, manter-se ocupado é uma estratégia de preservação da saúde mental e de fortalecimento subjetivo, pois direciona a mente a algo produtivo e positivo. Ao relatar mudanças comportamentais e emocionais decorrentes da aproximação com o Programa, como o aumento da autoconfiança e da motivação, Tamanduá revela o potencial transformador da Educação de Jovens e Adultos, que ultrapassa a dimensão cognitiva e se manifesta como prática social capaz de promover bem-estar, autoestima e novas formas de sociabilidade.

*Se a gente não botar a ideia da gente pra funcionar do jeito que é pra funcionar, se você deixar, você só pensa coisa errada. É. Você só faz coisa errada. Eu achei que eu melhorei, foi muito, porque eu era rudo, que Deus me livre (Tamanduá, 2025).*

As falas de Flor Jasmim e Flor Lírio reforçam a fala de Tamanduá. Enquanto a primeira mostra como a rotina se equilibra entre a casa, o lazer e a escola, apontando a aula como parte de sua organização diária, a segunda destaca o apoio da professora e o clima acolhedor da sala de aula, que tornam a experiência prazerosa e transformadora. Para ambas, o Programa representa um espaço de socialização e de ampliação da visão de mundo. “*Eu falei, nossa, eu cheguei em casa 9 horas, eu deito e durmo tranquilo. Já perto da manhã, tem que ir pra escola, né (Flor Jasmim, 2025)*”.

*É o dia que a gente pode, a gente faz. O dia que não pode, ela mesma já fala. Quando você não pode, traz para fazer aqui, a gente faz junto. Então, a gente pode, eu faço. Quando pode, traz e faz aqui. [...] Mudou totalmente a visão. Nossa, foi demais, sabe? Até o clima da gente muda, né? A mente é totalmente diferente, né? Muito bom mesmo, estou gostando (Flor Lírio, 2025).*

De modo geral, as histórias de vida dos estudantes revelam aproximações significativas com o Programa Muxirum, como a busca por ocupar o tempo de forma produtiva, o desejo de resgatar aprendizagens esquecidas, a necessidade de socializar e a esperança de transformar suas realidades pessoais. Essas trajetórias evidenciam que a Educação de Jovens e Adultos, ao se articular com as experiências concretas dos sujeitos, não apenas promove a alfabetização, mas também cria novas possibilidades de pertencimento, autonomia e dignidade.

Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos (Arroyo, 2006, p. 22).

Conforme o autor, trata-se de sujeitos com histórias marcadas pela exclusão e pela desigualdade; por isso, a EJA não deve ser vista nem compreendida de forma neutra ou universal, ignorando essas trajetórias. Conhecê-las é condição fundamental para uma prática educativa mais justa e comprometida com a transformação social.

Mais do que a simples participação no Programa, os relatos evidenciam as múltiplas dimensões de ser idoso no contexto brasileiro, marcado, em grande medida, pela invisibilidade social e pela solidão. Em muitos casos, observamos o afastamento dos filhos e familiares, o que acentua o sentimento de isolamento e torna essa etapa da vida ainda mais solitária. Nesse cenário, os idosos buscam diferentes formas de ocupar o tempo e manter-se mental e socialmente ativos, reafirmando, assim, sua presença e protagonismo na sociedade.

### 5.3 Contribuições, desafios e perspectivas para o futuro do Programa Muxirum

Neste tópico, buscamos analisar de forma abrangente as contribuições, os desafios e as perspectivas do Programa Muxirum com base nas narrativas dos sujeitos, descrevendo as implicações que o Programa exerce em suas vidas. Os relatos revelam que o Programa tem proporcionado importantes contribuições para os participantes, tanto no aspecto educacional quanto nos aspectos pessoal e social.

Flor Rosa afirma que estudar lhe trouxe novas reflexões, preenchendo o “vazio” deixado pelo sofrimento e pelas lembranças do passado. Nessa mesma direção, Flor Dalia compartilha como o ingresso no Muxirum lhe possibilitou sair do isolamento após a perda da filha, reencontrando motivação para conviver com outras pessoas e ressignificar sua rotina. Já Flor Jasmim expressa sua felicidade em conseguir ler pequenos trechos, associando a aprendizagem à conquista de autonomia e ao sentimento de superação.

Esses relatos evidenciam processos de reconstrução identitária e de ressignificação da vida por meio da participação no Programa, que se constituiu não apenas como um espaço educativo, mas também como um ambiente de convivência e de produção de sentido sobre si mesmo.

*A mudou muita coisa né, você bota coisa na cabeça tira aquele vazio que se pensa tanta coisa aquelas coisas veia, mas você não tinha outra. E cada um de nós sabe o sofrimento que já passou se já teve essa experiência so para cada um de nós saber (Flor Rosa, 2025).*

*E eu toda vida sonhava, né? Fazer alguma coisa, eu faço artesanato, eu queria sair pra mim fazer alguma coisa, né? Conhecer gente nova. Conhecer gente nova e amei [...] primeiramente, eu era muito parada dentro de casa. Eu não gostava de sair, porque a minha filha faleceu e eu fiquei mais assim. Pra mim, se eu ficasse dentro de casa, era bem pra mim. Porque eu chorava, eu ria e eu mesmo sozinha. E quando eu achei essa amiga que me falou, a minha vida mudou. Eu não fiquei mais parada (Flor Dalia, 2025).*

*Passei uma vida muito difícil, mas hoje, graças a Deus, eu agradeço primeiramente a Deus, né? Porque minha vida agora tá boa. Graças a Deus. Porque eu não sabia nada mesmo. Agora eu já consigo ler algum nominho, né? Alguma coisinha e estou muito feliz (Flor Jasmim, 2025).*

Os relatos também apontam para as contribuições do Programa em termos de autoestima e legado. Murici, por exemplo, manifesta o desejo de deixar algo para filhos e netos, reconhecendo o valor simbólico e afetivo do estudo em sua vida. Além disso, projeta a continuidade de sua formação “até o dia que Deus contar”, reforçando o compromisso pessoal com a escolarização.

*Olha, o que eu penso, eu tinha vontade, assim, de ter uma coisa pra deixar, se eu morrer, deixar meu filho, deixar pra esses netos. Era isso que eu penso. Ter*

*mais, o que Deus quiser. [...] Não tenho intenção de largar, não. Quero é seguir até o dia que Deus conta, como se diz, eu vou entrar, andar (Murici, 2025).*

Apesar das conquistas, os estudantes reconhecem desafios significativos. Tuiuiú destaca as dificuldades próprias da idade, afirmando que, embora consiga ler bem, ainda encontra barreiras na escrita. Para ele, é preciso “enfrentar a batalha”, o que revela que a aprendizagem na vida adulta exige esforço, disciplina e persistência. Já Tamanduá aponta o desafio da motivação, lembrando que sua entrada no Programa ocorreu graças à busca ativa dos professores, o que demonstra a importância do trabalho de mobilização comunitária.

*Mas aí é o seguinte, naquela época, a gente era mais novo, tinha mais a cabeça. Agora a gente tem a cabeça no lugar, porque o velho, a desvantagem do velho, porque o pouquinho que ele aprende, eu não esqueço não. Para me ler eu leio bom, agora para escrever é que não está dando. [...] Você tem que interessar. Hoje em dia, se você quer seguir uma coisa, você tem que enfrentar a batalha. Sem enfrentar, você não vai lá, não (Tuiuiú, 2025).*

*A menina foi a que me encaixou. Como é que era o nome dela? Esqueci o nome. Ela foi lá em casa. Falou, seu [...], nós tá correndo atrás dos alunos e o senhor não quer entrar, não? [...] Eu veio, a professora levava o material, ele estudava lá. O [...] também estudava em casa. Estudava não, estuda em casa (Tamanduá, 2025).*

Quanto às perspectivas para o futuro, os participantes reconhecem que a oportunidade de estudar não pode ser desperdiçada. Tuiuiú ressalta que a educação “não vem duas vezes”, destacando a importância de aproveitar o momento presente. Flor Lírio reforça a ideia de que o aprendizado não se restringe ao conhecimento formal, mas envolve também convivência, amizade e expansão de horizontes, e associa a Educação de Jovens e Adultos a um futuro mais autônomo, no qual pretende usar a leitura e a escrita para se orientar melhor em diferentes situações cotidianas.

*Porque a gente tem oportunidade, a gente deve aproveitar, porque não só vem uma vez, não. Aí a gente pensa que só vem uma vez, duas, mas quando você vem pensar, é tarde. Aí já não tem mais aquela oportunidade que você tinha de primeiro, como tem agora (Tuiuiú, 2025).*

*Para começar, você sai da rotina de casa, você vem para aula, você não fica com aquela coisa, toda a vida é coisa só na cabeça, né? Você vê pessoas diferentes, você faz amizades e aprende, né? O que importa é isso aí, né? É, o meu futuro mesmo é aprender a ler e escrever, daí para mim, tipo assim, saber chegar e sair de qualquer lugar que eu for, né? Meu intuito é isso aí (Flor Lírio, 2025).*

Dessa forma, os relatos analisados permitem compreender que o Programa Muxirum contribui não apenas para a alfabetização, mas também para a reconstrução de

histórias marcadas pela exclusão, oferecendo novos sentidos para a vida dos estudantes. Os desafios apontados, como as limitações impostas pela idade, as dificuldades de escrita e a necessidade de maior apoio institucional, não anulam as perspectivas de futuro, mas, ao contrário, reforçam a relevância de políticas públicas que garantam a continuidade da Educação de Jovens e Adultos.

A prática da alfabetização tem que partir exatamente dos níveis de leitura de mundo, de como os alfabetizados estão lendo sua realidade, porque toda leitura do mundo está grávida de um certo saber. Não há leitura do mundo que não esteja empregnada pelo saber, por certo saber (Freire, 2022, p. 164).

Conforme afirma o Paulo Freire, a leitura de mundo refere-se à bagagem de conhecimentos que o estudante traz consigo — suas experiências, vivências e interpretações da realidade, construídas por meio da vida prática. Nesse sentido, o Muxirum projeta-se como um espaço de transformação individual e coletiva, que precisa ser fortalecido e ampliado para alcançar ainda mais sujeitos.

A continuidade do Programa Muxirum apresenta-se como uma questão essencial a ser discutida, especialmente ao analisarmos o histórico das políticas públicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos. É comum que programas dessa natureza surjam em contextos políticos específicos, ganhem força durante determinada gestão e, com a mudança de governo, sejam descontinuados ou até deixem de existir, abrindo lacunas no processo de alfabetização e reduzindo as perspectivas de novas ações voltadas à Educação de Jovens e Adultos. Torna-se, portanto, indispensável a formulação de políticas públicas de Estado, isto é, ações permanentes e estruturais, e não apenas de políticas de governo, que se limitam a mandatos. Essa necessidade se torna ainda mais evidente no contexto atual, em que o município de Nova Xavantina não possuía, para o ano de 2025, nenhuma turma urbana regular da EJA e, até o momento, não há previsão de implementação para 2026. Ressaltamos que a única oferta existente é destinada às pessoas privadas de liberdade.

Diante disso, após toda a pesquisa, surge o seguinte questionamento: o Muxirum será mais uma política de governo, transitória e restrita ao período da atual gestão, ou conseguirá se consolidar como uma política pública permanente, assegurando o direito à educação de forma contínua e duradoura?

As falas dos entrevistados revelam o reconhecimento da importância do Programa. Assim, tornamos fundamental destacar a necessidade de garantir sua manutenção, uma

vez que os resultados alcançados ultrapassam indicadores quantitativos e se refletem na transformação da vida dos sujeitos participantes. Em diversos momentos das entrevistas, os participantes relataram, por exemplo, estar participando do Programa desde sua primeira edição no município. Isso demonstra que o Muxirum não se limita apenas a alfabetizar, ensinar a ler e escrever; ele representa um espaço de convivência e de transformação da rotina, no qual idosos e adultos saem de casa, conhecem novas pessoas, conversam, trocam experiências e aprendizados e, em alguns casos, conseguem superar situações de depressão.

A permanência do Muxirum, portanto, representa não apenas a continuidade de um projeto educacional ou de uma política de governo, mas o compromisso do poder público com a efetivação do direito à educação e a valorização das trajetórias dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

## 6. ENTRELACAMENTOS E REFLEXÕES FINAIS

Esta seção teve o objetivo, de articular os principais resultados obtidos ao longo da pesquisa aos referenciais teóricos que a sustentaram, apresentando uma síntese interpretativa e analítica de todo o percurso investigativo. Nesse movimento, os estudos culturais assumem papel central, pois contribuem para a compreensão dos processos de exclusão e marginalização educacional, ao mesmo tempo em que possibilitam a valorização das diferentes formas de ser e estar no mundo, reconhecendo a pluralidade dos sujeitos. Conforme Ana Maria Araújo Freire (Freire, 2022) corrobora ao afirmar que o educador Paulo Freire defendia que o princípio fundamental da educação é o respeito à diversidade humana. Sem o respeito às diferenças entre os sujeitos, não há uma educação verdadeira, pois é justamente essa diversidade que constrói práticas educativas mais humanas, críticas e significativas.

Ao discutir a identidade sob essa perspectiva, compreendemos que ela não é algo fixo ou único, mas resulta de processos históricos, sociais e culturais que moldam e são moldados pelas experiências dos sujeitos, especialmente daqueles que encontram na Educação de Jovens e Adultos um espaço de ressignificação e pertencimento.

Com base na teoria, podemos recorrer à citação de Woodward (2014) na qual a autora ressalta a conexão entre identidade, simbolismo e condição social. Muitas vezes, determinados grupos são rotulados de alguma forma, o que gera consequências como a exclusão social, a negação de direitos e a discriminação. Esse processo não ocorre apenas na juventude, mas pode se manifestar em todas as fases da vida.

A análise das narrativas dos estudantes do Programa Muxirum evidenciou que a Educação de Jovens e Adultos se configura como um espaço de reconstrução identitária e, mais do que isso, de ressignificação da vida. São trajetórias frequentemente interrompidas pela exclusão social, econômica e cultural. Não se trata apenas de histórias individuais de fracasso escolar, mas de expressões de um processo histórico de marginalização simbólica, um tipo de exclusão sutil e, na maioria das vezes, invisível, que, quase sempre, perpassa pelas relações de poder e dominação.

Tais relações se dão por meio de diversas práticas, como a estigmatização (discriminação), os estereótipos (atribuição de rótulos), a hierarquia de valores e poder (que confere prestígio a determinados grupos), além da mídia e da representação. Este último, constitui uma nova forma de exclusão, que marca a Educação de Jovens e Adultos. Os meios de comunicação, especialmente as redes sociais, perpetuam a opressão

simbólica, reforçando preconceitos e contribuindo para a invisibilização de grupos minoritários.

Inspirados pelos autores Hall, Silva e Louro (2006), podemos compreender que as identidades da Educação de Jovens e Adultos, por meio do Programa Muxirum, são múltiplas e diversas. Não há uma identidade única e acabada, uma pessoa não é apenas uma “mulher” ou apenas um “homem”. Reduzir alguém a uma única característica é limitar sua complexidade. A identidade é formada por várias dimensões, individuais, sociais, culturais, históricas e educacionais, que se cruzam e produzem experiências únicas.

Nesse contexto, podemos mencionar a entrevistada Flor Dália, que se considera e foi rotulada como uma “menina da roça”. Por ser mulher e morar na zona rural, ela é induzida desde cedo a cuidar da casa e da roça, ocupando um lugar de subordinação. Por ser pobre e trabalhadora rural, enfrenta o preconceito de quem associa o campo à ignorância ou à falta de cultura. Além disso, por ser adulta e buscar retornar aos estudos, lida com o preconceito de pessoas que afirmam que “já passou da idade de aprender”. Sendo assim, a identidade de Flor Dália é a de uma mulher, trabalhadora rural, adulta em formação e portadora de saberes populares que não são reconhecidos pela escola tradicional e tampouco pela sociedade. Conforme Freire (2022) o ser humano é histórico e transformador; portanto, a existência só ganha sentido quando não apenas vive, mas também busca transformá-la, sem perder a esperança.

Nesse caso, e em tantos outros que nesta pesquisa estão representados por Flor Dália, Pequi, Murici, Flor Rosa, Flor Jasmim, Tuiuiú, Tamanduá e Flor Lírio, o reencontro com a escola, por meio do Programa Muxirum, não corrige apenas uma lacuna ou um dado quantitativo, mas questiona as estruturas do poder patriarcal e da subordinação de gênero.

Ao mesmo tempo, a escola representa um lugar de ressignificação, conforme apontado por Murici ao afirmar que “nunca é tarde para aprender”. Analisando essa fala, podemos compreender que não se trata apenas de uma expressão motivacional. A narrativa de Murici carrega significado e valor, produzindo sentidos sobre si mesmo e sobre o lugar que ocupa na sociedade. É uma fala de resistência, que rompe com a ideia de que o aprendizado ocorre apenas na infância ou na juventude. Ele reafirma a sua identidade, reconhecendo-se como alguém capaz, digno de aprender e de ocupar esse espaço, tornando-se um sujeito de pertencimento e transformação. Além disso, questiona

a noção de tempo na educação, isto é, a associação do aprendizado à juventude e reivindica o direito de aprender ao longo de toda a vida.

Outro ponto nas análises que deve ser mencionado aparece na fala de Pequi: “Mas já serviu. Vou onde eu quero, faço o que eu quero, compro, faço tudo, faço conta.” Essa fala pode ser interpretada de duas formas. A primeira, sob o ponto de vista subjetivo e simbólico, revela um sujeito que passou a se reconhecer como capaz, alguém que decide, atua e participa. Já sob o ponto de vista estrutural, compreendemos que essa liberdade é parcial, pois os sujeitos estão inseridos em relações de poder, de classe, gênero e raça. As possibilidades de Pequi estão condicionadas por fatores sociais, econômicos e culturais. Ele pode “ir onde quer”, porém dentro do campo de possibilidades que a sociedade e a hegemonia dominante permitem. Por mais que exista uma sensação de liberdade, ela está diretamente ligada a fatores como a desigualdade social. Pequi enfrenta, por exemplo, transporte precário, uma aposentadoria baixa e, por isso, precisa continuar trabalhando para complementar a renda. Soma-se a isso a questão da saúde, a dificuldade de acesso quando necessita e a ausência de lazer, que nesse contexto se torna um luxo. A fala de Pequi, portanto, traduz a beleza e a contradição da liberdade: real em sua experiência, mas ainda cercada pelos desafios sociais que persistem na sociedade.

Embora as narrativas dos sujeitos pertencentes ao Programa Muxirum pertençam a outro tempo histórico, suas marcas continuam presentes na contemporaneidade. As estruturas sociais, econômicas e simbólicas ainda restringem o acesso à educação, ao trabalho digno e ao reconhecimento cultural de muitos sujeitos populares. As relações de poder e dominação não desapareceram, mas se reconfiguraram, assumindo novas formas, como a precarização das relações trabalhistas, os baixos salários, a falta de oportunidades e os discursos de ódio. No campo da educação, o acesso é formalmente garantido, mas a desigualdade na qualidade e na permanência escolar persiste, principalmente devido à desigualdade econômica, à legitimação de certos saberes e à desvalorização de outros. Nesse sentido, conforme apontado por Freire (1993, p. 206) “a questão do analfabetismo é, inegavelmente, uma questão política e uma questão econômica, embora isso precise e seja realmente negada pela ideologia dominante”. Assim, não se trata de um fracasso individual, mas de uma expressão das desigualdades econômicas de um país, o que exige não apenas a superação de práticas educativas, mas também mudanças políticas e econômicas.

Após a escuta e a análise das narrativas, tornamos necessário voltar o olhar para a EJA, enquanto modalidade de ensino e política pública. Analisar a EJA é também

questionar as formas pelas quais a sociedade produz e legitima determinadas identidades. Sendo assim, é pertinente revisitar a EJA sob duas perspectivas: a EJA como política pública e a EJA como possibilidade de formação humana.

A EJA, enquanto política pública, a partir das normas, programas e diretrizes que buscam garantir o direito à educação ao longo da vida, é inconsistente. Essas políticas não se realizam de forma neutra, sendo atravessadas por relações de poder, desigualdade social, exclusão e disputas. Existem diversas limitações estruturais, como documentação insuficiente (caso do Programa Muxirum), dificuldades de continuidade e escassez de recursos, o que reflete não apenas fragilidades econômicas, mas também a posição que a EJA ocupa no campo educacional, uma posição marginal, marcada pela perspectiva da carência e da compensação.

Apesar dos avanços na Educação de Jovens e Adultos, a efetividade dessas garantias é comprometida, principalmente pela falta de uma política pública permanente e não apenas de governo. Além disso, a EJA enfrenta outros problemas, como a ausência de formação específica para os docentes, currículos e metodologias adaptados do Ensino Fundamental e Médio, e a falta de políticas que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência dos estudantes, visto que o público da EJA é composto majoritariamente por trabalhadores e trabalhadoras.

Conforme Arroyo (2006) as narrativas e memórias dos participantes estão entrelaçadas à negação de direitos fundamentais. Elas revelam experiências de violência, exploração e trabalho imposto, evidenciando um contexto marcado não apenas pela negação do direito à educação, mas também pela ausência de direitos essenciais, como a dignidade e a proteção. Nesse sentido, torna-se evidente que não é possível garantir plenamente o direito à educação quando outros direitos básicos são negados, uma vez que todos estão intrinsecamente ligados.

É necessária a continuidade não apenas de programas emergenciais, como o Muxirum, mas também de políticas públicas permanentes. No entanto, isso não tem se concretizado, pois a EJA não está assegurada nas escolas regulares de Mato Grosso. Em Nova Xavantina, por exemplo, no ano de 2025, não houve nenhuma turma de EJA na escola regular urbana, existindo apenas a oferta para pessoas privadas de liberdade e, até o momento, sem previsão para 2026. Um dos pontos é estrutural: a única escola que ofertava a modalidade estava em reforma e, posteriormente, foi demolida para a construção de uma nova em 2025. O local improvisado não possui salas suficientes para atender.

Diante disso, o questionamento que permanece é: como os alunos do Programa Muxirum poderão continuar os estudos, visto que o objetivo do programa é apenas a alfabetização? Essa lacuna evidencia as fragilidades das políticas públicas e reforça a necessidade de repensar a educação como direito permanente para a Educação de Jovens e Adultos.

Ainda que a EJA seja ofertada, a modalidade enfrenta outro obstáculo recorrente: a baixa demanda de matrículas, a qual, muitas vezes, impede a formação de turmas. Segundo a Portaria nº 734/2025/GS/SEDUC/MT, publicada em 14 de agosto de 2025, no item V, para a formação de turmas na Educação de Jovens e Adultos é necessário que haja entre 25 e 35 estudantes, dependendo da série, conforme demonstrado a seguir.

Figura 9: Formação de Turmas 2026/SEDUC MT

<p><b>V - Educação de Jovens e Adultos:</b></p> <p>a) 1º segmento do Ensino Fundamental - 25 (vinte e cinco) estudantes;</p> <p>b) 2º segmento do Ensino Fundamental - 30 (trinta) estudantes;</p> <p>c) Ensino Médio - 35 (trinta e cinco) estudantes.</p>
---

Fonte: Portaria nº 734/2025/GS/SEDUC/MT

Essa lógica institucional busca adequar o atendimento da EJA às etapas de escolarização. Essas turmas não podem ser compreendidas apenas como agrupamentos pedagógicos. Percebemos que a EJA, dentro do estado, recebe apenas uma atenção secundária, limitada ao que se estabelece na legislação maior, a LDB, representando uma estrutura simbólica de desvalorização, sem entrar no mérito das atribuições. Professores e professoras, muitas vezes, atribuem às turmas de EJA apenas um complemento de carga horária, ou seja, reforçam o tratamento secundário dado a essa modalidade.

Conforme apontado por Mello (2008), é necessário pensar, de forma crítica e abrangente, em programas que assegurem a continuidade dos estudos. Para isso, são fundamentais políticas públicas consistentes, inclusão, permanência e formação docente adequada, articuladas com a realidade dos sujeitos.

Quanto à EJA como possibilidade humana, ela se configura como um espaço de formação que ultrapassa o mero cumprimento das políticas públicas. A EJA, além de garantir o acesso formal à escola, possibilita a reconstrução de identidade, a produção de significados e a transformação cultural. O aprender, nesse contexto, vai além do domínio de conteúdos: a Educação de Jovens e Adultos se torna um processo de ressignificação da própria existência. Ao acolher alunos e alunas que trazem consigo uma bagagem de

experiências de trabalho, de luta e de exclusão, a Educação de Jovens e Adultos reafirma que a educação é uma prática social e simbólica, capaz de gerar mudanças pessoais, coletivas e políticas.

Ao longo desta dissertação, buscamos responder à seguinte questão: De que maneira as histórias de vida dos estudantes do Programa Muxirum contribuem para a construção de seus perfis identitários e como essas identidades se relacionam com o contexto escolar? As histórias de vida dos estudantes do Programa Muxirum revelaram um conjunto diverso de experiências que, ao serem analisadas, permitiram compreender o perfil identitário desses sujeitos. São trajetórias marcadas por exclusões históricas e simbólicas, mas também por resistências, aprendizagens e reconstruções de sentido sobre si mesmos e sobre a educação.

Quanto ao objetivo geral, analisar as histórias de vida dos estudantes do Programa Muxirum, identificando as marcas particulares dos diferentes perfis identitários e sua relação com o contexto escolar, concluímos que a análise das narrativas possibilitou identificar as marcas que compõem esses diferentes perfis, revelando como suas vivências, memórias e contextos socioculturais influenciam o modo como se relacionam com o espaço escolar e com o processo educativo.

Em relação aos objetivos específicos, o estudo dos documentos oficiais do Programa Muxirum contribuiu para compreendermos sua proposta pedagógica e social, evidenciando seu papel enquanto política pública voltada à inclusão educacional, apesar da insuficiência de documentos. A análise das experiências relatadas pelos participantes demonstrou que o Programa assume um significado que vai além da alfabetização, constituindo-se também como espaço de convivência, reconhecimento e valorização. As histórias de vida revelaram, ainda, que a formação escolar é atravessada por dimensões afetivas, simbólicas e culturais, aproximando as trajetórias pessoais dos estudantes da modalidade de ensino.

Desse modo, consideramos que o problema de pesquisa foi respondido e os objetivos alcançados, uma vez que a investigação permitiu compreender não apenas quem são os estudantes do Programa Muxirum, mas também como suas identidades são (re)construídas no processo educativo e nas interações socioculturais.

Por fim, esta dissertação buscou compreender as histórias de vida dos estudantes do Programa Muxirum no município de Nova Xavantina – MT, articulando suas trajetórias com os referenciais teóricos dos Estudos Culturais e com as discussões sobre identidade e formação humana.

As seções iniciais apresentaram o caminho percorrido pela pesquisadora, o estado do conhecimento e as etapas metodológicas que sustentaram a investigação, destacando o caráter qualitativo e interpretativo da abordagem. A contextualização da EJA e a análise dos documentos oficiais do Programa Muxirum evidenciaram os desafios e as contradições das políticas públicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso, revelando que, embora representem um avanço, ainda carregam marcas históricas de descontinuidade e desvalorização.

Ao integrar os conceitos de identidade e de cultura, foi possível compreender que as narrativas dos participantes ultrapassam os limites da alfabetização formal. Elas expressam modos de ser e de estar no mundo, revelando a potência da Educação de Jovens e Adultos como prática cultural e política. Nesse sentido, o Programa Muxirum emerge como espaço de reconhecimento, onde as experiências, os saberes e as memórias dos sujeitos populares são valorizados e se tornam matéria viva do processo educativo.

As histórias de vida analisadas mostraram que aprender, nesse contexto, significa reconstruir sentidos e reafirmar a própria dignidade. A educação, para esses sujeitos, é atravessada por afetos, sonhos e resistências, tornando-se um movimento de (re)invenção de si e de pertencimento social. Essa dimensão humana e simbólica da Educação de Jovens e Adultos reafirma seu papel na promoção da cidadania e na construção de identidades plurais, marcadas por lutas e esperanças.

Dessa forma, compreendemos que o Muxirum não é apenas uma política pública, mas um território de possibilidades, no qual o aprender se associa à vida e à transformação. No entanto, para que esse processo se consolide, é imprescindível a construção de políticas educacionais permanentes, capazes de garantir a continuidade e a valorização da EJA enquanto direito e não como medida compensatória.

Portanto, o Programa Muxirum deve ser reconhecido como um avanço significativo, mas não como solução definitiva para os desafios que ainda marcam essa modalidade de ensino. No tocante aos direitos, tanto educacionais como sociais, Paiva (2006) afirma que, embora a educação seja fundamental ao ser humano e garantida por lei, é necessário considerar também outros direitos básicos, como moradia, alimentação, saúde e segurança, que devem estar articulados ao direito à educação.

A experiência do Programa Muxirum evidencia a necessidade urgente de ações educativas consistentes e duradouras, que superem a lógica assistencialista e a descontinuidade histórica da EJA no Brasil. Somente por meio de um compromisso político efetivo, aliado a práticas pedagógicas contextualizadas e à valorização da

educação como direito inalienável, será possível enfrentar a exclusão educacional e promover a transformação social necessária ao pleno exercício da cidadania.

## 7. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In: Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Disponível em: <[https://forumeja.org.br/wp-content/uploads/2025/08/01Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf#page=18](https://forumeja.org.br/wp-content/uploads/2025/08/01Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf#page=18)>. Acesso em 07 mar. 2026.

BARBOSA, Aline do Carmo Costa. **Didática da História e EJA: investigações da consciência histórica de alunos jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

BASTOS, Liliana Cabral; BIAR, Liana de Andrade. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. spe, p. 97–126, 2015.

BOFF, Leonir Amantino. **As Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso 1991/2001: Internalidade e Diálogos com o Mundo da Vida dos Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

BORTOLAZZO, Sandro. A pesquisa com narrativas nos Estudos Culturais em Educação. *In: Estudos Culturais em Educação: aspectos conceituais e metodológicos*. 1. ed. Porto Alegre: CirKula, 2024.

BRAGA, Ana Carolina; MAZZEU, Francisco José Carvalho. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 1, p. 24–46, 30 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura Rebelde: escritos sobre a Educação Popular ontem e agora**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

**Construção Coletiva: Contribuição À Educação De Jovens E Adultos**. Brasília: UNESCO, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36–61, 2003.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FERRARO, Alceu Ravello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

FILHO, João Freire. Mídia, Estereótipo e representação das minorias. **Eco-Pós** v7, n.7, p. 45-71, 2004.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo No Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2022.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Ana Maria Araújo (ORGS.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire ; UNESCO, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos De Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, jul. 2000. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 16 mar. 2026.

HALL, Stuart; SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11a. edição ed. Rio de Janeiro: DP & A editora, 2006.

IVANOV, Bárbara Gonçalves. **A constituição subjetiva de mulheres negras estudantes da EJA e a aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIBÂNEO, JOSÉ CARLOS. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2013.

LISBÔA FILHO, Flavi Ferreira; LUBECK, Elisa. Os Estudos Culturais como perspectiva teórico-metodológica para as pesquisas em comunicação e educação. *In*: **Estudos Culturais em Educação: aspectos conceituais e metodológicos**. 1. ed. Porto Alegre: CirKula, 2024.

MACHADO, Cássia Cilene de Almeida Chalá. **O empoderamento de idosos na escolarização da EJA do núcleo de estudos da terceira idade/UFSC**. Dissertação

(Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 35, p. 122–143, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1239>. Acesso em: 18 mar. 2026.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Mello, Angela Rita Christofolo de. **Um estudo do programa Letração de 2004 a 2007: dilemas e perspectivas da alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso**. 2008, 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2008.

MELLO, Angela Rita Christofolo de. **Uma política educacional para jovens e adultos em Mato Grosso: adaptabilidade e conformação social**. 1. ed ed. [S.l.]: EdUFMT, 2018.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154, 13 out. 2014.

MOUTINHO, Karina; CONTI, Luciane De. Análise Narrativa, Construção de Sentidos e Identidade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 2, 2016.

MUYLAERT, Camila Junqueira *et al.* Narrative interviews: an important resource in qualitative research. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, n. spe2, p. 184–189, dez. 2014.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira E. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 261–266, 2008.

PAIVA, Jane. Histórico da EJA no Brasil: discontinuidades e políticas públicas insuficientes. In: **EJA: Formação técnica integrada do ensino médio**. Boletim 16, p. 24-35, set. 2006. Rio de Janeiro: MEC/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim\\_salto16.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf). Acesso em: 07 mar. 2026.

RIBEIRO, Ivanir. **A produção de sentido pessoal à atividade de estudo em Jovens e Adultos estudantes do PROEJA: História, trabalho, e Práxis pedagógica**. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

RONCADA, Cristina Astolphi Martins. **EJA, curricularizando vidas**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; KARNOPP, Lodenir Becker; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. **O que são estudos culturais hoje?: diferentes praticantes retomam a pergunta do International Journal of Cultural Studies**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

SILVA, Carla Melo da. **Narrativas de experiências com a pesquisa como princípio educativo: da educação infantil à educação profissional técnica de nível médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 13a ed ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introducao a Pesquisa Em Ciencias Sociais: A Pesquisa Qualitativa Em Educacao**. São Paulo: Atlas, 1997.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In* SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

## 8. APÊNDICES

### 8.1 Apêndice – Roteiro de entrevista para os participantes

URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS  
MISSÕES  
PRÓ – REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CAMPUS DE FREDERICO WHESTPHALEN  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### **Identificação pessoal e socioeconômicos**

Idade:

Gênero:

Estado civil:

Tem filhos: Quantos:

Quantas pessoas compõe sua família?

Recebe algum auxílio financeiro?

Qual tipo de moradia?

#### **Contexto familiar e profissional**

Poderia me contar um pouco sobre você e sua trajetória até aqui?

Poderia nos contar sobre sua família?

Como é a sua rotina de trabalho e responsabilidades?

O que você recorda do seu primeiro contato com a escola?

Como você concilia essas atividades com os estudos?

Estudou até que série?

O que levou você a interromper seus estudos?

Houve algum momento ou situação específica que marcou sua decisão de voltar a estudar?

Qual impacto que o Programa Muxirum tem em sua vida pessoal e comunitária?

Quais são suas expectativas para o futuro?

Qual sua opinião sobre a educação, sobre os estudos?

Qual sua motivação para voltar a estudar?

Sentiu alguma diferença na vida após a escola?

## 9. ANEXOS

### 9.1 Anexo 1 – Termo de autorização da Secretaria Municipal de Educação de Nova Xavantina/MT



URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS  
MISSÕES  
PRÓ – REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CAMPUS DE FREDERICO WHESTPHALEN  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, **Regina Aparecida de Faria Leite**, CPF Nº 364.471616-15, Secretária Municipal de Educação de Nova Xavantina/MT, AUTORIZO Cleidiane Carlos Ribeiro, Mestranda da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e orientanda da Professora Dr<sup>a</sup> Laisa Veroneze Bisol, a realizarem a pesquisa de campo por meio de entrevistas presencial com os alunos do Programa Muxirum no município de Nova Xavantina/MT para a realização do Projeto de Pesquisa intitulado **TRAJETÓRIAS DE VIDA E EDUCAÇÃO: A INFLUÊNCIA DO PROGRAMA MUXIRUM NA FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS** que tem por objetivo primário analisar as histórias de vida dos estudantes do Programa Muxirum identificando as marcas particulares dos diferentes perfis identitários e sua relação com o contexto escolar.

Os pesquisadores acima qualificados se comprometem a:

- 1- Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016.

Nova Xavantina, 03 de abril de 2025

**Secretária Municipal de Nova Xavantina**

Regina Aparecida de Faria Leite  
Secretária Municipal de Educação  
Portaria Nº 175/2025

## 9.2 Anexo 2 – Parecer Consubstanciado do CEP da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

UNIVERSIDADE REGIONAL  
INTEGRADA DO ALTO DO  
URUGUAI E DAS MISSÕES -  
URI/CAMPUS FREDERICO  
WESTPHALEN



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** TRAJETÓRIAS DE VIDA E EDUCAÇÃO: A INFLUÊNCIA DO PROGRAMA MUXIRUM NA FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**Pesquisador:** CLEIDIANE CARLOS RIBEIRO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 87745025.8.0000.5352

**Instituição Proponente:** FUNDACAO REGIONAL INTEGRADA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.528.105

#### Apresentação do Projeto:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um tema que vem sendo cada vez mais estudado e debatido no meio acadêmico, bem como nas discussões sobre políticas públicas voltadas a possibilitar o retorno desse público ao ambiente educacional. Essa modalidade de ensino está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a qual estabelece que a EJA é destinada a jovens e adultos que, por diversos motivos, interromperam sua trajetória escolar ou não tiveram a oportunidade de ingressar no sistema educacional em algum momento de suas vidas. Nesse contexto, introduz-se o Programa Muxirum, uma política pública do estado de Mato Grosso, cujo objetivo é alfabetizar jovens e adultos com 15 anos ou mais. O presente projeto de dissertação tem como objetivo analisar as histórias de vida dos estudantes do Programa Muxirum identificando as marcas articulares dos diferentes perfis identitários e sua relação com o contexto escolar. Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: Pesquisar os documentos oficiais do Programa Muxirum a fim de compreender com amplitude a proposta; analisar o significado da experiência do Programa para a Educação de Jovens e Adultos; conhecer as histórias de vida de estudantes do

**Endereço:** Câmpus URI, Frederico Westphalen, Prédio 10, Bloco C, 2º andar, sala 205  
**Bairro:** Frederico Westphalen **CEP:** 98.400-000  
**UF:** RS **Município:** FREDERICO WESTPHALEN  
**Telefone:** (55)3744-9200 **Fax:** (55)3744-9265 **E-mail:** cep@uri.edu.br

UNIVERSIDADE REGIONAL  
INTEGRADA DO ALTO DO  
URUGUAI E DAS MISSÕES -  
URI/CAMPUS FREDERICO  
WESTPHALEN



Continuação do Parecer: 7.525.105

Programa com relação à sua formação; identificar as aproximações entre as trajetórias dos estudantes com o Programa Muxirum. A abordagem metodológica adotada é a pesquisa qualitativa de caráter exploratório, a qual, segundo Gil (2002), permite flexibilidade no planejamento para considerar os diversos aspectos relacionados ao fenômeno estudado. A pesquisa será desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico, utilizando trabalhos já publicados, livros e artigos científicos e pesquisa documental, com análise de decretos e editais referentes ao programa. Além disso, será realizado um estudo de campo com entrevistas abertas, a fim de captar as histórias de vida dos estudantes e suas relações com o Programa Muxirum, permitindo compreender suas percepções e interpretações sobre suas experiências educacionais (Gil, 2002, p. 53). A análise dos dados será orientada pela metodologia da análise narrativa, que busca reconstruir experiências passadas. As histórias de vida funcionam como ferramentas de comunicação que ajudam a compreender como os sujeitos constroem sentidos e significados sobre sua vivência, revelando o impacto dessas experiências na construção de suas identidades no presente. A partir dessa metodologia, busca-se responder à seguinte questão:

Quais são as histórias de vida dos estudantes do Programa Muxirum nesses três anos de implantação no município de Nova Xavantina - MT e qual é o perfil identitário e a relação de ambos no contexto escolar? Com isso, espera-se que o programa contribua para o fortalecimento de ações voltadas à EJA, possibilitando que os estudantes resgatem sua trajetória de alfabetização e, simultaneamente, promovam avanços no campo acadêmico sobre essa modalidade de ensino.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Analisar as histórias de vida dos estudantes do Programa Muxirum identificando as marcas particulares dos diferentes perfis identitários e sua relação com o contexto escolar.

**Objetivo Secundário:**

Pesquisar os documentos oficiais do Programa Muxirum a fim de compreender com amplitude a proposta; Analisar o significado da experiência do

Programa para a Educação de Jovens e Adultos; Conhecer as histórias de vida de estudantes do

Endereço: Câmpus URI, Frederico Westphalen, Prédio 10, Bloco C, 2ª andar, sala 209  
 Bairro: Frederico Westphalen CEP: 98.400-000  
 UF: RS Município: FREDERICO WESTPHALEN  
 Telefone: (55)3744-9200 Fax: (55)3744-9255 E-mail: cep@uri.edu.br

UNIVERSIDADE REGIONAL  
INTEGRADA DO ALTO DO  
URUGUAI E DAS MISSÕES -  
URI/CAMPUS FREDERICO  
WESTPHALEN



Continuação do Parecer: 7.525.105

nº 510/2016, no que se refere a exposição dos sujeitos da pesquisa a qualquer tipo de risco a sua integridade física ou emocional.

A(o) pesquisadora(o) deverá encaminhar ao CEP qualquer alteração que vier a ocorrer durante a realização da pesquisa.

A(o) pesquisadora(o) deverá utilizar o TCLE aprovado pelo CEP/URI.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2532488.pdf	09/04/2025 09:28:12		Aceito
Outros	roteiroparaentrevista.docx	09/04/2025 09:27:10	CLEIDIANE CARLOS RIBEIRO	Aceito
Outros	autorizacaosecretariaeducacaonx.pdf	09/04/2025 09:25:03	CLEIDIANE CARLOS RIBEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPARTICIPANTES.docx	09/04/2025 09:18:01	CLEIDIANE CARLOS RIBEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCleidianeRibeiroComite.docx	09/04/2025 09:16:01	CLEIDIANE CARLOS RIBEIRO	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_assinadoportodos.pdf	09/04/2025 09:03:32	CLEIDIANE CARLOS RIBEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FREDERICO WESTPHALEN, 25 de Abril de 2025

Assinado por:  
Marines Aires  
(Coordenador(a))

Endereço: Câmpus URI, Frederico Westphalen, Prédio 10, Bloco C, 2º andar, sala 209  
Bairro: Frederico Westphalen CEP: 98.400-000  
UF: RS Município: FREDERICO WESTPHALEN  
Telefone: (55)3744-9200 Fax: (55)3744-9265 E-mail: cep@uri.edu.br

### 9.3 Anexo 3 – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE aos participantes do Programa Muxirum

URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS  
MISSÕES

PRÓ – REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada: “TRAJETÓRIAS DE VIDA E EDUCAÇÃO: A INFLUÊNCIA DO PROGRAMA MUXIRUM NA FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”, que é desenvolvida na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, por mim, Mestranda Cleidiane Carlos Ribeiro, orientado pela Professora Dra. Laísa Veroneze Bisol.

O Objetivo da pesquisa é analisar as histórias de vida dos estudantes do Programa Muxirum identificando as marcas particulares dos diferentes perfis identitários e sua relação com o contexto escolar.

Caso você decida aceitar o convite, será submetido (a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: Será realizada uma entrevista com perguntas abertas sobre sua história de vida e sua relação com a educação e o Programa Muxirum. Não há tempo definido para sua participação na entrevista, a duração dependerá do andamento da entrevista.

Os **riscos** associados à participação incluem o possível desconforto ao relembrar sua história de vida, que serão minimizados por meio de um ambiente acolhedor, confortável e privado.

Os **benefícios** de sua participação incluem a contribuição para a compreensão da importância de considerar o contexto social em que os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) estão inseridos, especialmente no âmbito do Programa Muxirum, que está em sua terceira edição no município. Além disso, será feita uma transcrição fiel da entrevista. Os resultados obtidos também contribuem para a implementação de ações que valorizem o contexto social e cultural do indivíduo.

Você está sendo convidado a participar da entrevista por participar assiduamente neste Programa Muxirum no município de Nova Xavantina, além disso a sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com a pesquisadora. Sua identidade permanecerá em sigilo. Todas as informações coletadas serão organizadas e comprovadas exclusivamente para esta pesquisa. Esses materiais serão arquivados com total confidencialidade, sem qualquer forma de identificação, por um período de cinco anos no computador pessoal da pesquisadora, sem armazenamento na nuvem. Após esse período, serão excluídos. A sua participação bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal e a investigação não implicará riscos ou despesas de qualquer natureza. Além disso, você pode solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa, podendo acessar os resultados parciais e finais fazendo contato comigo por meio do número (66)9.84147283/ou pelo e-mail

a110217@uri.edu.br, ou ainda, com Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos (CEP) - da URI, Rua Assis Brasil – Bairro Itapagé, Frederico Westphalen/RS CEP: 98-400-00, Tel.: (55) 3744. 9200 – Ramal 306, Coordenadora titular: Profa. Dra. Marinês Aires, e-mail: cep@uri.edu.br. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem. Este documento será assinado em duas vias: uma via ficará com você e outra ficará sob minha responsabilidade. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nova Xavantina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025

\_\_\_\_\_  
Nome do participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Orientadora

#### **9.4 Anexo 4 - Termo de autorização para gravação de voz e/ou registro de imagens (fotos e/ou vídeos)**

URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS  
MISSÕES

PRÓ – REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### **TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ E/OU REGISTRO DE IMAGENS (FOTOS E/OU VÍDEOS)**

##### **Esclarecimentos**

Este é um convite para você participar da pesquisa: “TRAJETÓRIAS DE VIDA E EDUCAÇÃO: A INFLUÊNCIA DO PROGRAMA MUXIRUM NA FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”, que tem como pesquisador responsável Cleidiane Carlos Ribeiro. Esta pesquisa pretende analisar as histórias de vida dos estudantes do Programa Muxirum identificando as marcas particulares dos diferentes perfis identitários e sua relação com o contexto escolar.

O motivo que nos leva a fazer este estudo é um Programa novo dentro do estado de Mato Grosso e ainda não foi debatido no âmbito acadêmico e ainda a importância que tem de inserir no contexto educacional da EJA as histórias de vidas dos alunos, pois isso influencia diretamente na aprendizagem. Gostaríamos de solicitar sua autorização para efetuar a gravação de voz e/ou o registro de fotos e/ou vídeos, concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados com os seguintes direitos:

1. Ter acesso às fotos e/ou vídeos e/ou à gravação e transcrição dos áudios;
2. Ter a garantia que as fotos e/ou vídeos e/ou áudios coletadas serão usadas exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas e eventos científicos;
3. Não ter a identificação revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas, utilizando mecanismos para este fim (tarjas, distorção da imagem, distorção da voz, entre outros).
4. Ter as fotos e/ou vídeos e/ou áudios obtidos de forma a resguardar a privacidade e minimizar constrangimentos;

5. Ter liberdade para interromper a participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse das fotos e/ou vídeos.

Você não é obrigado a permitir o uso das suas fotos e/ou vídeos e/ou áudios, porém, caso aceite, será de forma gratuita mesmo que imagens sejam utilizadas em publicações de livros, revistas ou outros documentos científicos.

As fotos e/ou vídeos e/ou áudios coletados serão coletados por meio de gravação de áudio e registro por meio de fotos.

### **Consentimento de Autorização de Uso de Imagens (fotos e/ou vídeos)**

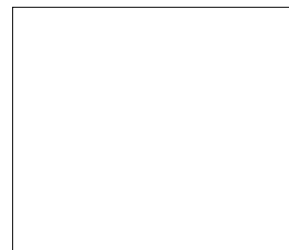
Após ter sido esclarecido sobre as condições para a minha participação no estudo, eu, \_\_\_\_\_ autorizo o uso de:

- Minhas imagens (fotos e/ou vídeos)
- minha voz
- minhas imagens (fotos e/ou vídeos) e minha voz

Nova Xavantina, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável



Impressão  
datiloscópica do  
participante