

Trajetórias escolares em imagens: narrativas juvenis na e com a EJA¹

School trajectories in images: youth narratives in and with EJA

Trayectorias escolares en imágenes: narrativas juveniles en y con la EJA

Katiuci Pavei²

Resumo

O projeto "Imagens e Retratos da EJA", realizado no Colégio de Aplicação da UFRGS, tem como objetivo destacar a trajetória de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) através de oficinas de fotografia. Com uma abordagem etnográfica e colaborativa, a iniciativa possibilitou a criação de diversas representações visuais que narram as histórias, sonhos, motivações e desafios estudantis, incentivando a autorrepresentação e a reflexão crítica acerca do direito à educação. Por meio da leitura e produção de imagens, participantes aprenderam a contar suas experiências, resultando em um impacto significativo nas dimensões estética, política e pedagógica. As criações foram apresentadas em exposições e eventos, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e representativo, e reafirmando a escola como um espaço de resistência e reconhecimento. Além disso, o projeto enfatiza a importância de políticas educacionais que considerem as particularidades e vivências das alunas e dos alunos, destacando a EJA como uma iniciativa fundamental para a inclusão social no Brasil.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Fotografia, Narrativa, Antropologia Visual

Abstract

The project "Images and Portraits of EJA," conducted at the College of Application

1 Data de conclusão do artigo 21/05/2025. Data de envio do artigo 21/05/2025

2 Docente de Educação Básica no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, pesquisadora associada ao Núcleo de Antropologia Visual (NAVISUAL), Mestre em Educação, Licenciada e Bacharela em Ciências Sociais pela mesma instit. Email: katiuci.pavei@ufrgs.br

of UFRGS, aims to highlight the trajectories of students in the Education of Young Adults (EJA) through photography workshops. With an ethnographic and collaborative approach, the initiative enabled the creation of diverse visual representations that narrate the stories, dreams, motivations, and challenges faced by students, encouraging self-representation and critical reflection on the right to education. Through the reading and production of images, participants learned to tell their experiences, resulting in a significant impact on aesthetic, political, and pedagogical dimensions. The creations were presented in exhibitions and events, promoting a more inclusive and representative school environment, and reaffirming the school as a space of resistance and recognition. Furthermore, the project emphasizes the importance of educational policies that consider the particularities and experiences of students, highlighting EJA as a fundamental initiative for social inclusion in Brazil.

Keywords: Education of Young Adults, Photography, Narrative, Visual Anthropology.

Resumen

El proyecto "Imágenes y Retratos de la EJA", realizado en el Colegio de Aplicación de la UFRGS, tiene como objetivo destacar la trayectoria de los estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) a través de talleres de fotografía. Con un enfoque etnográfico y colaborativo, la iniciativa permitió la creación de diversas representaciones visuales que narran las historias, sueños, motivaciones y desafíos estudiantiles, fomentando la autorrepresentación y la reflexión crítica sobre el derecho a la educación. A través de la lectura y producción de imágenes, los participantes aprendieron a contar sus experiencias, resultando en un impacto significativo en las dimensiones estética, política y pedagógica. Las creaciones fueron presentadas en exposiciones y eventos, promoviendo un ambiente escolar más inclusivo y representativo, y reafirmando la escuela como un espacio de resistencia y reconocimiento. Además, el proyecto enfatiza la importancia de políticas educativas que consideren las particularidades y vivencias de las alumnas y alumnos, destacando la EJA como una iniciativa fundamental para la inclusión social en Brasil.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos, Fotografía, Narrativa, Antropología Visual.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um lugar de reencontro e ressignificação para muitas pessoas que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas. Este relato apresenta o *Projeto Imagens e Retratos da EJA*, que visa destacar a visibilidade e as narrativas de estudantes dessa modalidade de ensino. A iniciativa surgiu da necessidade de construção de um currículo que respeite e valorize as experiências e identidades discentes, potencializando a criação de visualidades e destacando importância da escola como um espaço de resistência, reconhecimento e agenciamento de sonhos.

Resumidamente a EJA se constituiu como um tipo de educação popular, que surgiu nas décadas de 1960 e 1970, em resposta aos contextos de opressão, desigualdade social e exclusão. Influenciada, principalmente por pensadores-educadores como o brasileiro Paulo Freire, tal

proposta pedagógica se desenvolveu como uma abordagem crítica e transformadora, buscando empoderar os indivíduos e comunidades, visando promover o processo de alfabetização, seja de letramentos diversos, seja de leitura de mundo. A educação nesses moldes está frequentemente ligada a ações da sociedade civil, realizada por movimentos sociais como os de trabalhadores, sem-teto, camponês, bem como, comunidades periféricas urbanas, indígenas e quilombolas. Sendo ofertada em espaços escolares urbanos e rurais formais como também fora da institucionalidade do Estado, como em projetos comunitários, cooperativas, sedes de organizações não-governamentais (ONGs), prisões, centros culturais, entre outros, tanto na forma presencial, à distância ou híbrida.

Vale destacar que tal modalidade de ensino não é exclusiva do sistema educacional brasileiro, tendo modelos e abordagens pedagógicas diversificados em países da América Latina e dos demais continentes. As legislações e políticas refletem o compromisso de diversos países em promover a educação popular e estabelecer a educação como um direito, incluindo a educação de jovens e adultos e promovendo a inclusão de populações marginalizadas. Entre as ações promovidas, ainda a maioria dos países se concentra na tentativa de eliminar o analfabetismo e promover ações cidadãs. A implementação dessas leis, no entanto, pode variar em cada contexto, dependendo de fatores sociais, políticos e econômicos.

Segundo Bär e Strieder (2024), o documento mais recente acerca de educação de adultos é 4.º Relatório sobre Aprendizagem e a Educação de Adultos (UNESCO, 2020), envolvendo os dados sobre políticas e práticas da equidade e inclusão adotadas por 159 países. Especificamente quanto à América Latina e Caribe, observou-se que 92% das nações indicaram ações para tal modalidade de ensino, contudo, somente foram implementadas cerca de 60%, “resultando em um nível elevado de interesse, porém com baixa implantação prática” (Bär e Strieder, 2024: 5).

Tal Relatório evidência “o impacto alarmante das desigualdades sociais e econômicas, o modelo predominante de desenvolvimento nos países da ALC, a cultura política na região e os processos históricos mais amplos” (UNESCO, 2020: 165). Tal contexto desigual, conforme as referidas autoras, incide “diretamente na esfera educacional” (Bär e Strieder, 2024: 6).

Ademais, esse estudo assegura que, nos últimos anos, a EJA na América Latina vem alcançando poucos indivíduos, apenas “3% das pessoas na faixa etária de 15 anos ou mais sem instrução ou com educação primária incompleta participaram de um programa de educação primária” (UNESCO, 2020: 130). Ao passo que, para a educação secundária, “a taxa de matrícula foi de cerca de 5% das pessoas na faixa etária de 20 anos ou mais sem a educação secundária completa” (UNESCO, 2020: 130).

Ao direcionar a nossa reflexão para pensar a EJA no Brasil, observa-se quadro semelhante, uma vez que o atual quantitativo de matrículas alcança tão-somente 5% de sua demanda potencial, dado que, consoante ao Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2024)³, em 2024 o número total de pessoas matriculadas na EJA formal era de aproximadamente 2,4 milhões de brasileiros/as, dos/as quais, 2,2 milhões, na rede pública e cerca de 200 mil, na rede privada. Apesar da demanda latente é altíssima, pois, segundo dados mais recentes do Ministério da Educação (MEC), a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-c/IBGE, 2023), 53.205.171 milhões de brasileiros com a idade entre 19 anos e 65 anos não concluíram a educação básica.

3 Infelizmente não se tem dados sobre matrículas na EJA em espaços não formais e comunitários brasileiros.

De mais a mais, conforme o Ministério da Educação:

O Brasil ainda carrega a marca de uma dívida histórica: mais de 11 milhões de pessoas não alfabetizadas. Jovens, adultos e idosos seguem privados do direito de ler e escrever — um direito básico que, quando negado, amplia desigualdades e perpetua exclusões (MEC, 2025).

A EJA precisa ser vista como uma política educacional essencial para a inclusão social. A educação é um direito fundamental, conforme afirmado pela Constituição Brasileira e demarca o dever do Estado de “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1988, artigo 206, IX), sendo crucial que sejam implementadas políticas públicas que garantam o acesso e a permanência dos estudantes na escola.

Portanto, ao tentar refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil precisamos de uma abordagem complexa e multifacetada, que leve em conta os contextos sociais e políticos que, ao longo de sua história, marcou essa proposta educacional. Momentos esses, ora de apoio, como a criação de programas governamentais, ora de revés, com cortes de financiamento e de políticas públicas, remetendo para a iniciativa privada e para a filantropia a responsabilidade de atendimento. Além disso, houve mudanças na própria concepção de embasamento, envolvendo a ideia de formação com ênfase na humanística, na técnica ou na profissionalizante, de educação popular, de foco mercadológico, entre outros (Gadotti e Romão, 2011).

Atualmente no país, a EJA é uma política educacional pública, enquanto modalidade de ensino específica, voltada para a formação de sujeitos que não iniciaram seu processo educativo escolar ou tiveram suas trajetórias escolares interrompidas, geralmente durante a infância e a adolescência e, por isso, não concluíram a escolarização na idade “apropriada”. O sistema educacional brasileiro é seriado, que utiliza uma adequação teórica entre a série e a idade do aluno. Nesse sentido, são mobilizados indicadores educacionais pelos órgãos de pesquisa oficiais como é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação, entre os quais os Indicadores de eficiência e rendimento, envolvendo a Taxa de distorção idade-série, que “expressa o percentual de alunos, em cada série, com idade superior à idade recomendada” (MEC/INEP, 2004: 17), “envolvendo todos os alunos que tinham idade superior à recomendada para a série frequentada ao longo de todo o ano letivo, ou seja, todos os que completaram idade superior à recomendada antes do início do ano letivo avaliado. No país, a idade de 6 anos é considerada ideal para o ingresso no 1º ano do ensino fundamental, segundo o Censo Escolar (Brasil, 2025: 18). Nesse sentido, é considerado como idade “certa e ideal” concluir a educação básica aos 17 anos ou 18 anos recém completos (após cursar 12 anos nas etapas escolares, sendo 9 anos na educação fundamental e 3 anos no ensino médio).

Essa modalidade de ensino é regulamentada por um conjunto de leis e diretrizes. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, garantindo o acesso à educação básica gratuita também para jovens e adultos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, Lei nº 9.394/1996) define a EJA como modalidade destinada a quem não teve acesso ou continuidade de estudos na idade apropriada, permitindo a organização de cursos e exames supletivos para o ensino fundamental e médio. O Plano Nacional de Educação (Brasil, Lei nº 13.005/2014) estabelece metas específicas para a alfabetização e expansão da EJA. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Brasil, Resolução CNE/

CEB nº 1/2000) orientam sua organização pedagógica, valorizando os saberes dos alunos e a flexibilização curricular. O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) permite a certificação de conclusão dos ensinos fundamental e médio. Em 2025, o Conselho Nacional de Educação instituiu novas Diretrizes Operacionais Nacionais para a EJA (Brasil, Resolução CNE/CEB nº 3/2025), que priorizam a oferta presencial, limitam a educação a distância e promovem a articulação com a educação profissional. Essa resolução também estabelece a idade mínima de 15 anos para ingresso no ensino fundamental da EJA e 18 anos para o ensino médio, respeitando as especificidades e a diversidade sociocultural do público atendido, com o objetivo de garantir acesso, permanência e aprendizagem de forma adequada.

Entretanto, a EJA frequentemente enfrenta a falta de recursos e de apoio institucional, sendo que especialistas apontam que a descontinuidade de políticas públicas e a falta de financiamento adequado têm deixado milhões de brasileiros sem acesso à educação básica, reforçando desigualdades sociais e regionais. É a modalidade de ensino que recebe o menor investimento público, enfrentou uma significativa redução no financiamento ao longo da última década, impactando diretamente sua oferta e qualidade. Em 2012, os recursos federais destinados somavam quase R\$ 1,5 bilhão; contudo, em 2022, esse valor caiu para cerca de R\$ 40 milhões, representando apenas 3% do montante de dez anos antes (D'Maschio e Lopes, 2022).

Em 2023, o novo governo federal lançou o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo, articulando esforços para erradicar o analfabetismo no país. Entre as ações estão: ampliar os investimentos para R\$ 4 bilhões, ofertar 3,3 milhões de novas matrículas da EJA, retomar Programa Brasil Alfabetizado (PBA) com 900 mil vagas e distribuir 60 mil bolsas para educadores populares (MEC, 2024). O Ministério da Educação (MEC) disponibilizou em maio de 2025 o *Panorama da EJA no Brasil*, “uma ferramenta pública que reúne os principais dados da oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em todos os estados e municípios brasileiro (...) A ferramenta é, portanto, mais que um retrato estatístico: é um instrumento de gestão pública qualificada e de justiça social. Com base nos dados que ela apresenta é possível diagnosticar gargalos, planejar ações e mobilizar esforços para garantir o direito à educação a quem foi historicamente excluído” (MEC, 2025)

Para refletir um pouco sobre as e os sujeitos da EJA é importante observar a sua composição a partir dos dados disponibilizados por órgãos oficiais de pesquisa e que mobilizam algumas categorizações de marcadores sociais da diferença⁴. Irei apresentar os dados nacionais colhidos no Censo escolar 2024 (Brasil, 2025), fazendo o recorte específico de juventudes quando as informações fornecidas possam mobilizar essa categoria, uma vez que a proposta dessa publicação é pensar estratégias pedagógicas voltadas para jovens.

Assim, do total de inscritos e inscritas observa-se que 77,2% registraram em suas

4 Entretanto, há de se levar em conta que tais marcadores das diferenças e categorias sociais são constructos humanos com recortes temporais, espaciais e culturais, vinculados a processos sociais. Tais construções categóricas mobilizam a elaboração de quadros de referência analítica nos estudos. Como destaca Overing (1994), quadros de referência são mobilizados para auxiliar a um sistema de descrição, não se resumindo ao que é descrito. Assim, o que nós antropólogas podemos saber são versões de mundos que se encontram continuamente ligadas a quadros de referência, uma vez que, não é possível dizer/escrever o que é algo sem que se tenha um quadro de referência prévio.

matrículas a informação de cor/raça declarada e, por outro lado, cerca de 22,8% não se declaram quanto a essa categorização. Em relação às pessoas identificadas como pretas/pardas representam 79% da EJA em nível ensino fundamental (EF) e 73,6% da EJA em nível de ensino médio (EM). Os alunos declarados como brancos representam 18,9% do EF e 24,9% do EM, e declarados/as indígenas 2,1% no EF e 1,5% no EM. Sendo assim, podemos observar que, a cada 4 estudantes, 3 são negros/as. Isso faz nos inferir que a EJA tem uma cor predominante e ela é preta, consequência da História brasileira calcada em práticas racistas diversas.

Essa realidade também é encontrada nos países próximos. O racismo nas escolas equatorianas, segundo a autora Andrés (2022), também está ligado à relação entre etnia e pobreza, onde as populações indígenas e afrodescendentes frequentemente têm acesso limitado a instituições de ensino de qualidade, como as escolas de elite. Isso se deve à dificuldade econômica que essas populações enfrentam. A existência de escolas de elite e instituições de ensino que atendem predominantemente alunos de classes mais altas e brancas reforça a discriminação. As escolas de elite, portanto, atraem alunos de famílias privilegiadas, enquanto os alunos de grupos marginalizados enfrentam barreiras significativas para o acesso à educação de qualidade. Esses pontos refletem como o racismo é institucionalizado dentro do sistema educacional, afetando tanto o acesso à educação, quanto o conteúdo e as práticas pedagógicas, bem como, reflete que o sistema educacional é estratificado. Tal situação também ocorre no Brasil e atinge diretamente o público estudantil da EJA. Isso é ainda mais profundo e complexo quando tratamos do apagamento de pessoas racializadas, em um processo de epistemicídio, “negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro, como portador e produtor de conhecimento” (Carneiro, 2005: 97).

Com efeito, no nosso país, quanto ao gênero reduzido as categorias sexo feminino e sexo masculino, um pouco mais da metade é composta por pessoas declaradas sexo feminino 52,45%. Sobre a questão de gênero, Pavei e Dionísio (2018) fazem referência a um estudo realizado na disciplina de Sociologia no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul:

Observamos durante o acompanhamento dos semestres que compõem o ensino médio que mais alunos homens ingressam e se mantêm até a conclusão do curso. Percebemos que, a múltipla jornada diária (marcada pelos afazeres domésticos, as responsabilidades com os familiares, o trabalho externo e os estudos) é a principal razão para a evasão escolar das alunas mulheres. Por ser da EJA, novamente essa estudante é retirada da escola, mantida na condição de “trabalhar para alguém”, “cuidar de alguém”, “organizar e limpar por/para alguém”, entre outros (Pavei e Dionísio, 2018: 8)

E nesse movimento de retorno – permanência – conclusão, percebe-se distinções entre as trajetórias de homens e mulheres, assim como entre mulheres brancas e mulheres negras. A segunda camada de recorte analítica é a que relacionada gênero feminino e cor/raça. Isso porque, apesar da maioria das alunas terem histórias de maternidade precoce, necessidade de trabalho e de cuidados com terceiros, as narrativas de violências sexuais graves, serem mães solo, estarem fugindo de parceiros agressores, exercerem atividades laborais menos remuneradas ou que

tiverem violências obstétricas recaiam mais sobre as mulheres negras, sendo elas autodeclaradas pretas ou pardas ou, ainda não conseguirem se autodeclarar (assunto esse trabalhado em sala de aula como necessário). Tal situação pode ser tensionada pela reflexão de Carneiro (2019) acerca da condição histórica colonial e ainda mantida (pelo colonialismo) da mulher negra na sociedade brasileira e latino-americana, que a coloca no lugar de maior inferioridade social, sendo assim, o racismo age em complementaridade com o sistema opressor do machismo/sexismo. A mesma autora critica o feminismo que tem pretensão de ser universal, pois na prática acaba por ignorar as particularidades da experiência de vida das mulheres negras, sendo menos inclusivo e representativo, silenciando as desigualdades raciais, consequentemente, potencializa a reprodução da dominação.

No contexto da Política Nacional de Juventude e de acordo com o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), a idade considerada jovem no Brasil é entre 15 e 29 anos. O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) também utiliza essa faixa etária para seus estudos e dados estatísticos sobre a população jovem. Quanto à faixa etária, os dados nacionais de pessoas matriculadas indicam que estudantes jovens, com idade até 29 anos, compõem 48% (1.148,1 pessoas), quase a metade do público dessa modalidade de ensino. Tal grupo etário vem aumentando nessa modalidade de ensino. Esse processo de ampliação crescente do público juvenil, entendido como juvenilização da EJA vem se intensificando nos últimos anos, em decorrência de fatores como dificuldades de conciliar estudo e trabalho (horários nos turnos matutino e/ou vespertino) e o próprio movimento de expulsão do ensino regular por questões que envolvem o baixo desempenho, desfasagem idade-série ou práticas e políticas de evasão escolar (Soares, Santos, Santos, 2021; Cédro Vilas Bôas De Oliveira-Costa, 2020). Conversando com estudantes e suas trajetórias escolares, alguns contam que se afastaram ou foram afastados/as da escola há pouco tempo (um ou dois anos), geralmente como resíduo do ensino médio regular.

Algo que chama atenção nos dados (ou na falta deles) é a ferramenta analítica da interseccionalidade, uma vez que apenas as categorias faixa etária e sexo são relacionadas. No recorte específico de pessoas jovens com faixa etária até 29 anos, 55% são alunos do sexo masculino. Ademais é possível fazer um segundo recorte na faixa etária abaixo dos 20 anos, na qual os alunos do sexo masculino são maioria: 60,3%. Diferentemente da configuração entre 20 e 29 anos, onde a maioria são alunas do sexo feminino, 50,8%, e segue sendo a maioria a partir dos 30 anos, correspondendo a 59,4% do total. A maioria das mulheres adultas que voltaram aos estudos conseguiram fazer isso depois que seus filhos tinham idades suficientes para terem mais autonomia, seja para ficar em casa sem acompanhamento no horário das aulas ou, ainda já estavam “encaminhados na vida”.

Nesse sentido, a reflexão de Crenshaw (2002) sobre o conceito de interseccionalidade na modalidade de ensino EJA é interessante no movimento de compreensão sobre as complexas dinâmicas de poder que afetam as e os estudantes da EJA e envolve diversidades que estão presentes no público estudantil tais como: pessoas de diferentes idades, de orientações sexuais e identidades de gênero diversas, muitas com algum tipo de deficiência ou público de atendimento educacional especializado, estando migrantes, que estão com restrição de liberdades (aprimoradas em instituições penais), quilombolas, indígenas, pessoas em situação de rua, assentados rurais, entre outros grupos que sofrem diversas formas de discriminação. Mobilizar tal ferramenta

analítica ajuda na compreensão de como essas diferentes formas de opressão se interligam e afetam as vidas dessas e desses estudantes e auxilia na compreensão de como essas dimensões se entrelaçam e afetam as oportunidades de educação e inclusão social. Além disso, abordagem interseccional é fundamental para compreender as complexidades das identidades diversas e heterogêneas das e dos estudantes jovens, com suas percepções e modos de vida muitas vezes conflitantes, e relacioná-las às desigualdades que enfrentam cotidianamente.

Muitas são as barreiras que essas e esses estudantes enfrentam para acessar a educação, como a necessidade de trabalho, situações de violência, discriminação e a falta de políticas públicas eficazes que garantam o direito à educação. A pesquisa de De Oliveira Lima (2018) aponta que muitos alunos da EJA abandonaram a escola por questões econômicas e sociais, refletindo a fragilidade das condições de vida que impactam diretamente suas trajetórias educacionais.

Nesse sentido, trazer para a esfera pública e para o debate escolar essas questões, que estruturam a nossa sociedade é uma forma de contribuir no processo de reflexão sobre a culpabilização individual dessas pessoas mais vulneráveis, que são vitimizadas por tais circunstâncias históricas e políticas e que, mesmo assim, muitas vezes se sentem envergonhadas e trazem para si a evasão escolar anterior: “eu desisti de estudar” ou eu “escolhi sair da escola”. Perspectiva essa reforçada pela naturalização do fracasso escolar do discurso social mais amplo, que entende o estudante como o único agente responsável por sua trajetória escolar. O discurso individualizante reaparece na figura do estudante da EJA como um/a herói/heroína, enquanto pessoa resiliente, que tem sua jornada de retorno dependente de sua vontade própria.

Nega-se assim, às demais condições que garantem a permanência com qualidade de estudantes nas escolas e amplia-se os desafios cotidianos de pessoas na dupla condição de estudante e trabalhador/a, tais como: horário de trabalho (muitas vezes não fixo e estendido pelos/as patrões e patroas, geralmente sem remuneração extra); falta de dinheiro para o deslocamento até o colégio, para a aquisição de materiais escolares ou ainda, para vestuário apropriado às condições climáticas); diminuição de transporte público; atos violentos nos arredores da escola ou nos bairros de residência; adoecimentos (muitas vezes causados por falta de acesso à condições de saúde, de alimentação adequada ou por exposições à riscos, como no trabalho sem Equipamentos de Proteção Individual); procura por trabalho para quem está em condição de desemprego; exaustão física e mental, entre outros. Para essas pessoas, o risco é cotidiano, sendo que, na modalidade de ensino EJA a rotatividade e a evasão são altas, percebidas no número de pessoas matriculadas ao comparar com as que conseguem concluir essa etapa de estudos.

A EJA, portanto, não é apenas um espaço de ensino, mas também um campo de luta por reconhecimento e direitos. Novamente a ideia de interseccionalidade pode ser aplicada para pensar as áreas de educação, políticas públicas e direitos, assim como destacam Collins e Bilge (2020). Na educação, por exemplo, para analisar as desigualdades raciais, de gênero e de classe no acesso à educação e na experiência escolar; vincular à formulação de políticas públicas mais eficazes e inclusivas, que considerem as necessidades específicas de grupos vulneráveis e avaliar o impacto de tais políticas públicas e leis em grupos diversos, levando em conta as suas experiências interseccionais.

No que tange às questões relacionadas à cidadania, vinculada à construção e efetivação de

políticas públicas que garantam que pessoas da Educação de Jovens e Adultos possam regressar ao processo de educação formal, manter-se com qualidade (não sofrer nova evasão) e assim, conseguir concluir os estudos e receber a certificação. Leal e Anjos (1999) ressaltam que a cidadania, entendida como um projeto de inclusão, precisa ser construída e alcançada, pois não é parte da realidade concreta e prática da vida de grupos de comunidades populares. Isso porque cidadania é algo relativo e contingente, profundamente marcado pelas desigualdades sociais e econômicas, tão presentes no nosso país, que, por um lado, é uma ferramenta política de participação e, por outro, um projeto para os grupos mais desfavorecidos. Dessa forma, pode-se pensar como expostos a desafios os/as estudantes da EJA, cuja cidadania é um potencial a ser reivindicado, sendo que tal caminho envolve a luta por mais inclusão social e por direitos, entre os quais a oferta de vagas em espaços educativos diversos e condições favoráveis, tais como: segurança, transporte, alimentação, saúde, renda, redes de apoio de cuidados de familiares e de autoproteção.

Também há de se levar em conta que a relação entre desigualdade social, o espaço escolar e as populações vulneráveis no Brasil é algo intrínseco e complexo. A maioria dos cursos de Educação de Jovens e Adultos no nosso país são ofertados no turno noturno. Semelhante a reflexão de Andrés (2022) no Equador, de que as escolas noturnas são instituições educacionais que operam durante o período da noite e atendem principalmente aos setores de baixa renda da população, que precisam trabalhar durante o dia, permitindo que possam conciliar suas obrigações laborais com as estudantis. A autora destaca que a existência de escolas noturnas reflete as desigualdades sociais e econômicas presentes na sociedade, onde os alunos de classes mais baixas têm acesso à educação apenas em horários que se ajustam à sua disponibilidade, em vez de serem integrados ao sistema educacional diurno, diferentemente de alunas/os de escolas de elite que possuem recursos financeiros suficientes, não necessitando trabalhar e com aulas ofertadas nos turnos da manhã e da tarde.

Diante disso, mobilizamos a obra de Bourdieu e Passeron (2014) sobre a reprodução social por destacar como o sistema educacional pode perpetuar desigualdades. Uma vez que a sociedade é estratificada, os significados culturais e simbólicos dos grupos dominantes acabam sendo valorizados socialmente e utilizados para mediar as relações de poder na sociedade.

Segundo Santomé (1995), arbitrariamente se decide o que é considerado importante para ser ensinado, sendo que as culturas e vozes de determinados grupos sociais minoritários - como os jovens, trabalhadores, pobres - costumam ficar ausentes, ser silenciadas ou pior, quando presentes, esses grupos são apresentados de forma estereotipada e deformada, para que, dessa forma, sejam anuladas as possíveis reações e contestações. De outro modo, podem ser representados de forma homogênea, sem singularidades, sem identidades, sem subjetividades.

Conforme destaca Andrés (2022), no Equador a população indígena e afrodescendente é frequentemente desumanizada ou mostrada de forma distorcida nos conteúdos educacionais, o que perpetua atitudes discriminatórias. Isso é evidenciado em estudos que mostram como a percepção dos não indígenas sobre os povos indígenas é negativa, especialmente nas escolas de elite. A escola é apresentada como uma instituição que transmite a cultura dominante, perpetuando estereótipos racistas. A educação formal, ao ensinar categorias sociais, também ensina discriminação, pois as categorias étnicas e raciais são muitas vezes preconceituosas.

Nessa esteira de representações, Hernández (2022) apresenta a conceitualização:

cada representação contém em si não apenas “significados” dinâmicos, mas também relações de poder que entram em jogo e que servem, entre outras coisas, para significar o “outro” em oposição ao “ego” e em função dos interesses de ego (no caso, os setores hegemônicos do país) (Hernández, 2022: 280 – tradução minha).

Na construção dessa premissa, a autora adiciona e correlaciona o pensamento de Hall (1997) no que tange o entendimento de que toda representação, enquanto imaginário sobre o mundo, nós mesmos e sobre os determinados “outros”, constitui-se de uma elaboração histórico e socioculturalmente situada, conseqüentemente, é múltipla, móvel e mutável, de acordo com o período histórico e o contexto cultural no qual se desenvolve.

Ao se problematizar a situação experienciada pelos/as estudantes brasileiros/as, percebe-se que as representações sociais sobre o público estudantil da EJA são construídas a partir de uma combinação de experiências pessoais, contextos sociais e culturais, e percepções da sociedade em geral. Essas representações podem variar amplamente, sendo que Arroyo (2017) destaca alguns estereótipos que distorcem a realidade desses/as estudantes, e que em muitos casos são reforçados por docentes, familiares, vizinhos ou colegas de trabalho dessas pessoas. Exemplos de estereótipos: baixa capacidade intelectual, falta de comprometimento, desinteresse pela educação, falta de habilidades básicas como a leitura e a escrita, pessoas atrasadas e sem futuro, entre outros.

Conforme Schenatto da Rosa e Ferreira da Silva, as políticas públicas de EJA refletem movimentos globais e demandas locais, articulando direitos humanos, trabalho e novas formas de convivência social e comunitária. “Esse hibridismo é compreendido como um entrelaçamento, uma justaposição de tensões entre medidas conservadoras e libertadoras na construção das políticas” (2019: 23).

Para as referidas autoras a Educação de Jovens e Adultos,

esteve marcada pela colonização e pela colonialidade (...) tanto no cenário nacional como no internacional, com ênfase para a região latino-americana (...) a necessidade da EJA é reflexo de um processo histórico pautado tanto na naturalização das explorações e da pobreza quanto na perspectiva eurocêntrica do conhecimento (Schenatto da Rosa e Ferreira da Silva, 2019: 1)

Por outro lado, concluem que “a modalidade se caracteriza como um laboratório para a de(s)colonialidade na medida em que se constitui como uma ação social coletiva genuinamente latino-americana” (Schenatto da Rosa e Ferreira da Silva, 2019: 1). Nesse sentido, as autoras pontuam que os processos de descolonização e de(s)colonialidade vão além da ruptura política com as colônias: buscam transformar o imaginário colonizado e romper com a lógica moderna que sustenta a dominação política, econômica, social e cultural; propõem novas formas de ver e viver o mundo. Nesse contexto, a educação de adultos na América Latina surge como resistência ao modelo tradicional, voltada para grupos historicamente excluídos por raça, gênero, condição social ou analfabetismo.

Na sequência deste texto apresentaremos uma proposta que envolve a prática que articula

ensino-extensão e pesquisa, desenvolvida com estudantes da EJA em uma escola brasileira e que se trata de um convite para pensar e para o expressar sobre o direito visual de grupos à construção da própria imagem, à representação, à memória, à resistência, à existência e à socialização dessas imagens e narrativas de vidas. Provocar experiências que priorizem a participação estudantil, enquanto agentes de ação e criação, através do desenvolvimento de atividades diversas que envolvam debates acerca da Educação de Jovens e Adultos e, que incentivem reflexões que convoquem imagens. Bem como, utilizar as imagens, estáticas como fotografias, produzidas com envolvidos/as no processo como catalisadoras de possíveis problematizações sobre os sujeitos estudantis da EJA, seus lugares na educação e nas políticas públicas, os espaços educativos que acolhem tal modalidade de ensino. Assim como destaca Hernandez,

Perceber que a escola continua sendo um lugar para transmitir informação em massa, que pode gerar submissão, mas também resistência e possibilidade de ser, pode ser o primeiro passo para ensaiar outras posições e começar a escrever novas narrativas (Hernandez, 2013: 91-92).

A Antropologia Visual na escola e para além dela

Acredito, assim como Paulo Freire que a educação deve ser um ato de liberdade e conscientização, onde os/as alunos/as são vistos/as como agentes ativos em suas próprias histórias, em que uma “permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (Freire, 1981: 108). Assim como Arroyo aponta para a radicalidade pedagógica freireana, “Coloca-nos como ponto de partida aproximar-nos de como os educandos pensam-se, sabem-se, inquietam-se por saber mais de si, de seu lugar no mundo, nas relações sociais” (Arroyo, 2017: 8).

É a partir dessa perspectiva que surge o *Projeto Imagens e Retratos da EJA*⁵, que vem sendo realizado no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS)⁶, instituição onde leciono a quinze anos. Neste relato apresento um recorte da atividade

5 Projeto de Ensino-Pesquisa-Extensão *Imagens e Retratos da EJA*, que se alicerçou nas conexões triangulares estabelecidas nos atravessamentos entre atividades pedagógicas na educação básica (realizadas junto com estudantes da modalidade de ensino), de pesquisa etnográfica (sobre as imagens e trajetórias estudantis) e de ações de extensão (que extrapolam os muros escolares e acadêmicos). Publicações: PAVEI (2024a, 2024b, 2021, 2019a, 2019b, 2025). Algumas participações em Exposições e Mostras: *Mãos que estudam – Mãos que trabalham*. 48 Encontro anual ANPOCS (2024) _ Prêmio Ana Maria Galano. *O que me arrancou da escola*, Pinacoteca da AJURIS (2023); *O que me arrancou da escola. Instalación e Muestra de Fotografía Etnográfica Documental VII ALA* (2024) *Condição estudantil e trabalhadora: desafios e motivações*, UFCSPA (2024) *Mesas estudantis-trabalhadoras* - 4ª Mostra digital de ensaios visuais NAVIS/UFRN (2024) e XIII VISUALIDADES _ Universidade Estadual Vale do Acaraú (2025). *EJA: Lugar de Retorno, Resgate, Recomeço e reconhecimento*, 7o Festival e Mostra de Audiovisual do NUPEPA/ImaRgens, _ Universidade de São Paulo (LAPS), Universidade Nova de Lisboa (ICNOVA) (2024), sendo obra finalista do prêmio do júri especial. *Retratos da EJA*, IFCH/UFRGS. *Estudantes da EJA: sujeitos/as/es de direitos*, MARS - Museu Antropológico do Rio Grande do Sul (2025).

6 Esse é um colégio público da rede federal, que atende estudantes do ensino fundamental e do ensino médio do município de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, situado no extremo sul do Brasil. O ingresso ocorre na modalidade EJA como fluxo contínuo (em qualquer momento do ano), com vagas universais e

e que foi desenvolvida no ano de 2023, trazendo fragmentos do trabalho realizado com cinco jovens estudantes.

A iniciativa se aproximou de uma proposta antropológica de câmera compartilhada (Copque, 2003; Caiuby Novaes, 2012), na tentativa de revisitar a prática curricular e fomentar ações formativas colaborativas, buscando maior aproximação e conhecimento do grupo estudantil juvenil. Encontrei na antropologia visual uma abordagem complexa e diversa para estudar situações e processos através da imagem, oferecendo neste caso uma lente poderosa para explorar as vivências e percepções de estudantes da EJA.

de Moraes Vasconcelos Gama (2006) argumenta que a prática fotográfica deve ser avaliada considerando seus usos sociais e contexto político, social e econômico, pois não é possível dissociá-la de suas especificações históricas. Assim como, Rechenberg (2014) destaca que as fotografias e as práticas de fotografar são valiosas para o pensamento antropológico, pois revelam valores e motivações culturais, além de serem um campo privilegiado para o estudo da memória e das aspirações futuras. As imagens também permitem analisar a relação entre classe social, raça, poder econômico e político, e o controle que os sujeitos têm sobre a produção e circulação de suas imagens.

A opção pelo uso da imagem, especificamente da fotografia, como registros de experiências, comunicação e conhecimento, serve como mais uma linguagem pela qual os sujeitos estudantis podem se expressar e simultaneamente um dispositivo que pode ampliar a visibilidade do mundo escolar e das relações estabelecidas sob o foco dos atores sociais envolvidos. Em sua obra, Pink (2007) discute a etnografia visual como uma forma de investigar as experiências humanas, permitindo que os participantes expressem suas vozes e olhares sobre o mundo. A etnografia visual é abordada pela autora como uma abordagem metodológica como uma ferramenta poderosa para explorar a interseção entre imagem, experiência e significado, que integra a visualidade na pesquisa antropológica e social, enfatizando a importância das imagens na compreensão de contextos culturais.

Guran (2002), por sua vez, considera a fotografia uma expansão da capacidade de ver, destacando que a imagem permite desenvolver uma reflexão objetiva sobre como indivíduos ou grupos sociais representam, organizam e classificam suas experiências, expressam suas identidades, experiências e perspectivas, influenciando, assim, a forma como essas realidades são percebidas por outros, bem como, mantêm relações entre si. O poder narrativo da imagem fotográfica, não apenas documenta momentos, mas conta histórias, evoca emoções e gera significados que vão além da representação visual simples, construindo a memória coletiva e a afirmação identitária das comunidades.

No entanto, o autor também aborda as implicações éticas da prática fotográfica, questionando quem tem o poder de representar determinadas realidades e como essas representações impactam a vida das pessoas retratadas. Essa análise crítica ressalta a importância de uma prática fotográfica responsável e ética, que considere o contexto social e cultural em que as imagens são produzidas e consumidas Guran (2002).

Ademais, Caiuby Novaes (2012) argumenta que as fotografias são importantes para incitar discursos, analisar representações e provocar narrativas pessoais, além de permitir registrar

de políticas afirmativas.

aspectos visuais e emocionais que são difíceis de descrever em palavras. Para a autora, as fotografias também podem contribuir sobremaneira com o desenvolvimento de uma pesquisa antropológica, pois “o tema “não cai do céu”, ele é motivado pelas fotos, que permitem ao pesquisador introduzir questões, esclarecer dúvidas, colher ricos depoimentos, acompanhar as discussões que as fotos suscitam entre as pessoas” (Caiuby Novaes, 2012: 17).

Com as estratégias de produção e de potencialidades do uso das imagens, busca-se pensar as trajetórias escolares dos estudantes da EJA, na tentativa de articular as temporalidades: passado, o presente e o futuro dessas pessoas (Pink, 2007). As questões que evocavam a produção de imagens estavam relacionadas às reminiscências sobre trajetórias escolares interrompidas, o que a escola estava representando em suas vidas naquele momento, como transformar em imagem seus sonhos e projetos futuros, bem como quais eram as forças que estão agenciando a retomada aos estudos.

Portanto, um dos aspectos é dar a devida importância de pensar as percepções sobre o futuro, em parte mobilizado pela própria EJA. Nesse sentido, destacamos as reflexões de Bryant e Knight (2019) de entender como as pessoas concebem, planejam e temem o futuro em suas vidas cotidianas, assim como, imaginam e moldam suas expectativas e ações em relação ao que está por vir, considerando temas como desejo, esperança, incerteza e risco e suas implicações nas ações e decisões dos indivíduos e coletivos.

Para tanto, é acionada a antropologia da imaginação de Crapanzano (2005), que preenche lacunas em situações liminares ao apresentar o ausente. Segundo o autor, a imaginação desempenha um papel fundamental na formação da identidade cultural ao possibilitar a construção e a recriação de narrativas que conectam o passado, o presente e o futuro. Através da imaginação, indivíduos e grupos elaboram histórias (como trajetórias na EJA) e rituais (como de formatura escolar) que ajudam a consolidar um senso de pertencimento e coesão. Nesse sentido, a imaginação não é apenas uma capacidade individual, mas uma prática social que se manifesta nas interações culturais e cotidianas, a qual permite que as pessoas interpretem suas experiências e as de outros, criando significados que refletem a complexidade da vida social, bem como projetar-se em diferentes realidades, contribuindo para a formação de identidades híbridas e multifacetadas. Além disso, oferece um espaço para que as pessoas desafiem estereótipos e preconceitos e, dessa forma, fortaleça as relações interculturais, permitindo o diálogo e a convivência entre diferentes pessoas, algo que é percebido e marcante no público estudantil da Educação de Jovens e Adultos.

Essa perspectiva de trabalho também fortalece na pedagogia da esperança do ideário freireano (1992), que entende o esperar como ação e agência dos sujeitos. Tal proposta se encontra com a noção de esperança organizada politicamente que engendrada da mediação entre emergência e paciência torna a espera ativa de um futuro melhor, defendida por Appadurai (2013). Nesse sentido, o autor conceitua a esperança não apenas como um sentimento ou emoção, mas como uma prática cultural e política que molda o futuro e a ação humana, que orienta as ações e a percepção da realidade, funcionando como uma força impulsionadora que motiva a mobilização e a luta por um futuro melhor, mesmo nas mais adversas circunstâncias.

Ao permitir que os estudantes escolham quais aspectos de suas vidas e experiências desejam retratar, a intenção é incentivar um debate sobre a legitimidade da representação (Da Silva Catela, 2020), bem como, dar a ver as narrativas que muitas vezes são ignoradas

ou marginalizadas nas narrativas dominantes, promovendo a emersão dessas “memórias subterrâneas” (Pollak, 2006). Isto é, referem-se a histórias e experiências que não são oficialmente reconhecidas, mas que são fundamentais para a identidade de grupos e indivíduos. Por isso entendemos que estender o conceito de “memória subterrânea” é essencial para compreender as experiências dos estudantes da EJA, enquanto estudantes da Educação Básica. Uma vez que, no imaginário social, ao se perguntar quem são os/as sujeitos escolares ou público estudantil de ensino fundamental (primário) ou médio (secundário), as imagens que surgem são de crianças e adolescentes. Compreender jovens, adultos e idosos como cidadãos e cidadãs, sujeitos de direitos sociais como o direito subjetivo, constitucional e humano à educação fundamental é agir contra a invisibilização social dessas pessoas. Invisibilizar, “é uma ação, um ato contínuo, uma aprendizagem” (Eggert, 2009: 22), enquanto processo social que induz a noção da não existência, portanto sem memória e esquecíveis.

No contexto da EJA, acredito que a sala de aula pode ser vista como um território/lugar de memória com um duplo temporal: acionando o tempo vivido, onde se pode resgatar reminiscências ao compartilhar suas experiências e assim promover um entendimento mais complexo do passado e, ao mesmo tempo, mobilizar o tempo presente, onde pode-se criar novas vivências que serão memoráveis em suas trajetórias estudantis. Assim, promovesse a oportunidade de conectar suas experiências pessoais a narrativas mais amplas, contribuindo para a formação de uma memória coletiva e essa interação não apenas enriquece o aprendizado, mas também empodera os alunos a se tornarem agentes ativos na construção de suas histórias e na transformação de suas comunidades escolares e extraescolares. Ademais, a valorização dessas memórias permite que a escola crie um ambiente inclusivo, no qual os/as alunos/as se sintam encorajados/as a expressar suas histórias e articular suas vivências a questões sociais mais amplas, como desigualdades sociais, direitos humanos e em especial o direito fundamental à educação, gerando a reflexividade sobre a própria modalidade de ensino EJA.

A metodologia utilizada no projeto foi baseada em oficinas de leitura e de produção de imagens, por meio de uma disciplina curricular considerada eletiva, pois a escolha de participação é dos/as próprios/as estudantes e composta de turma mista com alunos/as do ensino fundamental e do médio. Os encontros eram semanais de noventa minutos, totalizando 15 durante o primeiro semestre de 2023 e mais 15 encontros no segundo semestre do mesmo ano, sendo que alguns estudantes participaram das duas fases e outros/os de um semestre.

As atividades pedagógicas foram estruturadas de forma a promover a interação e a reflexão sobre a identidade e o papel do estudante da EJA, utilizando a câmera como ferramenta de autorrepresentação. A escolha metodológica de desenvolver oficinas justifica-se pela dupla interface: pedagógica e de estratégia de pesquisa. Spink, Menegon e Medrado (2014) argumentam que as oficinas são espaços de negociação de sentidos, com potencial crítico de produção coletiva de significados. Partimos desse entendimento desses encontros enquanto promoção de “exercício ético e político, pois, ao mesmo tempo em que geramos material para análises, criamos um espaço de trocas simbólicas que potencializam a discussão em grupo em relação à temática proposta” (Spink; Menegon; Medrado, 2014: 33).

As oficinas sensibilizam os participantes para a temática abordada, permitindo a negociação de diversos sentidos, abrindo espaço para controvérsias e promovendo mudanças. Durante o desenvolvimento do projeto, abordamos questões relacionadas à invisibilidade social

dos estudantes da EJA, por meio de reflexões críticas sobre dados nacionais, políticas públicas e público estudantil, bem como discutimos as condições sociais e culturais que levaram muitas pessoas a interromper seus estudos.

Nas aulas, que contou com a colaboração de convidados/as de diversas áreas do conhecimento, foram desenvolvidas atividades de introdução à análise de imagens (Kossoy, 2020) e Barthes (2012), tais como elementos de denotação (o que é mostrado na imagem) e elementos de conotação (o que a imagem evoca quanto ao caráter cultural, histórico e subjetivo à leitura imagem, relacionada às percepções imediatas e interiores a quem está vendo/lendo; cognitiva de bagagem cultural e ética quanto a valores e razões). Ademais, realizamos exercícios de sensibilização do olhar, construção da linguagem e da prática fotográfica, utilizando como equipamentos principalmente seus celulares (como meio mais democrático de acesso à tecnologia de geração de imagens) e máquinas fotográficas dos/as oficineiros/as. Os/as alunos/as aprenderam não apenas os aspectos técnicos, como luz, enquadramento e composição, mas também como essas técnicas podem ser utilizadas para contar suas histórias.

Vale destacar que todos os registros fotográficos foram realizados no nosso principal lugar etnográfico, físico-vivido-aberto-entrelaçado e em movimento (Ingold, 2008; Pink, 2007): o colégio.

Com o propósito de promoção de autoria, os/as estudantes projetaram, dirigiram, produziram, colaboraram, fizeram curadoria, escreveram textos explicativos, gravaram depoimentos, registraram cenas escolares e participaram de eventos e exposições (em espaços culturais diversos na cidade) sobre suas próprias narrativas visuais.

Nesse movimento, foi constante o cuidado ético para a construção das fotos (intenção e composição) das e dos estudantes que fotografavam ou que dirigiam as imagens nas quais eram retratadas e retratados. Os encontros foram pautados em negociações contínuas, do que era para ser retratado, como seria feito o registro, quem faria o registro e onde tais criações iriam posteriormente circular, tudo com as devidas autorizações de produção e de uso de imagens.

Devido ao tamanho deste texto, optei por apresentar imagens da exposição realizada no colégio, que teve a curadoria e expografia (com fotos e textos manuscritos narrando suas trajetórias escolares, motivações e sonhos) organizada pelos próprios estudantes.⁷

Os títulos das narrativas foram criados pelos/as participantes e são as respostas às seguintes perguntas: o que o (retorno) aos estudos e a escola representa para você. As produções resgatam trajetórias, motivações e sonhos, colhidas de forma escrita e oral. Os locais, poses e objetos simbólicos foram escolhas próprias, pensadas nos planos de imagens e dirigidas pelos/as estudantes. Os registros fotográficos foram feitos pelos alunos Gabriel Ribeiro Nunes e Matias Macedo Silva, pela antropóloga colaboradora no projeto Débora Wobeto e por mim, no Colégio

⁷ Essa exposição ampliada, composta por fotografias, desenhos, textos manuscritos e os áudios de entrevistas desses/as estudantes e dos/das demais colegas que tinham idade superior a 28 anos foi promovida pelo NAVISUAL (Núcleo de Antropologia Visual) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizada na Galeria Olho Nu do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS, com o título: *Sobre o (ser) estar sendo estudante*, durante os meses de agosto a novembro de 2024.

de Aplicação (UFRGS), durante o ano de 2023.

As narrativas visuais apresentadas foram reflexo de suas vivências e falam sobre assuntos e enfrentamentos diversos, demonstrando que as trajetórias escolares juvenis são complexas e marcadas por atravessamentos.

Tais pessoas (as quais irei identificar pelo próprio nome) estão performando ações que podem ser lidas como experiências relacionadas a situações e/ou condição de estar sendo estudante. Relacionar o sujeito estudante com os verbos ser e estar remete a uma ideia de um processo que envolve a construção da identidade estudantil, pois a condição estudante é temporária (encerra-se na formatura ou na conclusão do curso) e é construída a partir de questões individuais, mas também no coletivo em que essas pessoas se encontram e exercem o papel social e compartilham as vivências de estar sendo estudante.

Nas construções de seus planos de narrativas visuais os/as estudantes escolheram espaços marcados pelo afeto (como a entrada da escola, a biblioteca, o jardim), mobilizaram objetos simbólicos (canudo de formatura vermelho, livros, a bíblia, o cordão com o crachá do colégio nas cores do arco-íris), apresentaram imagens de pessoas importantes em suas vidas (familiares), desenharam autorretratos e planos futuros, assim como posaram com representações de sonhos e conquistas (sendo uma professora de línguas estrangeiras, sendo um fotógrafo, sendo um universitário, conquistando o diploma de conclusão da escola).

As imagens podem ser compreendidas como textos visuais que representam a cultura escolar⁸, uma vez que elementos como poses, cenários, vestimentas e objetos revelam normas, valores e percepções da instituição e de seus sujeitos. A imagem da escola pode afetar como os estudantes se identificam com ela e como eles se veem em relação à sociedade mais ampla.

Ao serem analisadas como narrativas visuais, essas fotografias evidenciam como a escola se constitui e se representa, bem como a forma como os estudantes são posicionados nesse contexto. Além de documentarem experiências, eventos e práticas escolares, elas contribuem para a construção de memórias institucionais e influenciam a percepção da escola e de seus alunos, demonstrando que a instituição não se limita à função de espaço de aprendizagem, mas constitui também um espaço de formação de identidades, valores, pertencimentos e relações sociais.

8 Faz-se necessário salientar que não há um tipo único e universal de cultura escolar, mas, culturas escolares que são construídas em contextos, lugares, tempos e condições diferentes e diversas, com contradições internas e complexidades.



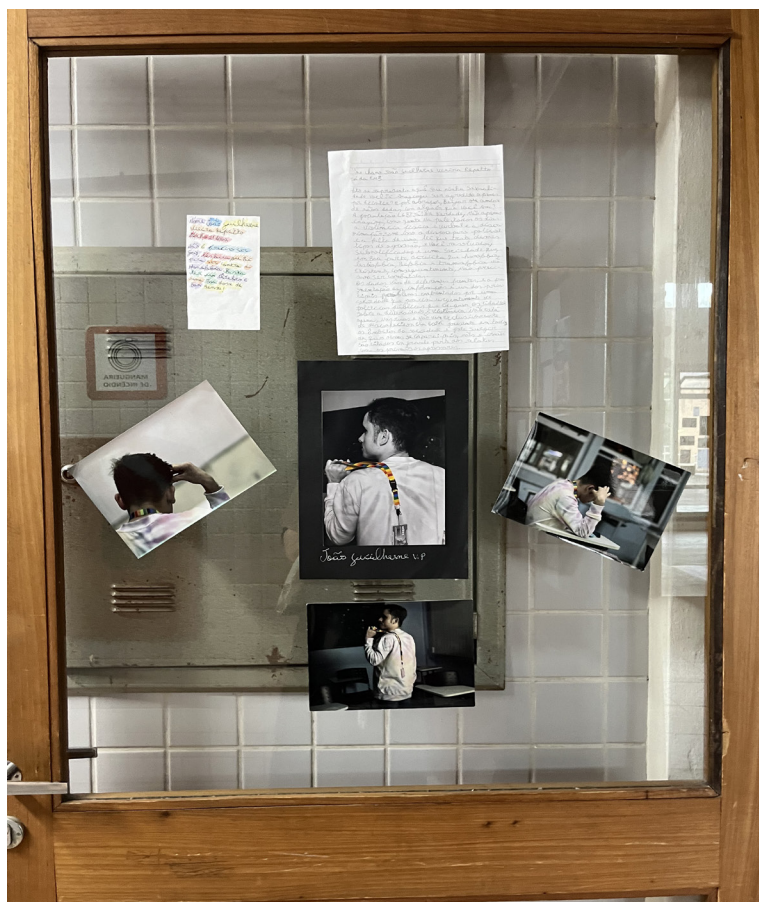
GABRIEL

Meu nome é Gabriel, tenho 22 anos e moro em Viamão. Sou estudante do colégio de aplicação UFRGS e estou no terceiro ano do ensino médio. Tive que parar de estudar por causa da minha vó. Ela teve algumas complicações médicas e tive que ficar com ela em casa. Dois anos depois, voltei com tudo para conseguir meu diploma do ensino médio.

Título “Frente da escola e lugar preferido”.
Autoria: Katiuci Pavei, Débora Wobeto, Matias M. Silva, Gabriel
Ribeiro Nunes. Porto Alegre, Colégio de Aplicação, 2023.

JOÃO

Bom, eu interrompi por conta da pandemia, que desanimou a voltar a estudar, por isso que não voltei. O que está me motivando a terminar o ensino médio é fazer uma faculdade para dar uma vida boa para minha família. O estudo pode aumentar a capacidade de memória, ativar o poder de concentração e, com o hábito, aumentar a capacidade de aprendizado. Além disso, fazer um curso superior ou especialização pode proporcionar um aumento no salário. Meus planos são terminar o ensino médio, fazer uma faculdade, arranjar um emprego, me formar na área da saúde e dar uma vida boa para os meus pais. A foto que me representa é o que sou, minha sexualidade. Você já imaginou ser agredido apenas por existir? E por abraçar, beijar ou andar de mãos dadas com alguém que você ama? A população LGBT já! Na verdade, não apenas imagina como sente na pele todos os dias a violência física e verbal e a discriminação. Some isso ao despreparo policial e à falta de uma lei que trate desse tipo de agressão numa sociedade que, em boa parte, acredita que a homofobia, lesbofobia, bifobia e transfobia não existem e, consequentemente, não precisam ser combatidas.



Título "Alegria – futuro - realizar"

Autoria: Katiuci Pavei, Débora Wobeto, Matias M. Silva. Porto Alegre, Colégio de Aplicação, 2023.

MATIAS

Meu nome é Matias Macedo da Silva. A minha trajetória escolar começou na escola. Tive desafios, onde tive muita dificuldade no aprendizado, como dificuldade para enxergar, assim como para ler e escrever. Falas de professores dessa época me traumatizaram até hoje: era chamado de “burro” e isso continuou até o ensino médio. Em casa não era diferente, escutava o mesmo de meu pai. E por não ter ajuda, acabei abandonando a escola. Mas não me vejo dessa forma, por isso voltei a estudar para recomençar esse caminho. Fui até a central de vagas de Viamão e me encaminharam para um colégio municipal com EJA próximo da minha casa. Ao chegar lá, me negaram a vaga, pois não possuíam profissionais capacitados para me ajudar nas aulas. Então, me aconselharam a procurar o colégio de aplicação da UFRGS, no qual tive pessoas para me ajudar com minhas dificuldades. Decidi voltar a estudar por incentivo de um amigo, dos meus sonhos, persistência e minha fé. Voltar a estudar representa mudança e tem me ajudado a superar minhas dificuldades. Meu sonho é ser fotógrafo. Sou evangélico e adoro tirar fotos.



Título "Felicidade– minha fé em Deus"

Autoria: Katiuci Pavei, Débora Wobeto, Matias M. Silva. Porto Alegre, Colégio de Aplicação, 2023.



Título "Sonhos - alegria - realizar"

Autoria: Katiuci Pavei. Porto Alegre, Colégio de Aplicação, 2023.

JOSEANE

Vou falar um pouco sobre o que essas imagens representam para mim: minha família. É eles que me dão forças para correr atrás dos meus sonhos. Tudo que eu mais quero é dar uma vida boa para mim e para eles. Desde criança, sempre sonhei em me formar, mas com os empecilhos que surgiram, tive que largar a escola aos 15 anos para trabalhar e ajudar em casa. Mas decidi que nunca é tarde e que aqui estou no ensino médio. Em 2024, me formarei com a graça de Deus. Quero conseguir abrir uma miniempresa (padaria) ou continuar fazendo um curso superior em biomedicina. Esse salmo 91 me fortalece e eu descanso nas asas do onipotente. Vou conquistar meu sonho de ter minha empresa. Ouvi ele quando eu tinha seis anos de idade e ele me marcou. Até hoje carrego comigo e é o que faz minha fé crescer cada dia mais.



Título " Recomeço_realizar_investir"
 Autoria: Katiuci Pavei, Matias M. Silva. Porto Alegre, Colégio de
 Aplicação, 2023.

PAULA

A história por trás dessas fotos é que eu sonho viajar pelo mundo, aprender o máximo de idiomas que eu puder e, quem sabe, ajudar pessoas a falar em outros idiomas também. Não estou disposta a desistir desses meus sonhos e vontades. Posso passar o que for, ter que enfrentar obstáculos que for, mas prometi a mim mesma que não vou desistir. Leve o tempo que for, vou me tornar bilíngue ou até mais do que isso. Por trás desse olhar que carrega a esperança e sonhos, forças, sentimentos e muitas coisas, carrega o meu peito um coração bom e, na mente, um cérebro que está sempre procurando evoluir. Essa sou eu. Posso mudar a aparência e o estilo, mas por dentro sempre serei essa menina mulher sonhadora. O que eu quero para o meu amanhã é viver, não mais sobreviver, ter paz na minha mente, voltar a ter alegria nos meus olhos, o coração mais leve. Quero realizar os meus sonhos, deixar de me sentir um fardo para quem eu amo. Quero ser uma versão melhor do que sou hoje, uma versão mais forte, mais inteligente, mais aberta em relação aos meus sentimentos. Quero concluir minhas metas, aproveitar um pouco da vida, ser importante e mais bondosa comigo mesma, me manter viva e forte.

Nas nossas conversas as e os participantes indicaram que a experiência fotográfica não apenas as/os ajudou a se verem de forma diferente, mas também os encorajou a se posicionar ativamente em relação às suas vidas e desafios, evidenciando como a fotografia atuou como um catalisador para a autoconfiança e o reconhecimento, bem como ao contarem suas histórias, estão também moldando suas visões de futuro.

Já quanto a avaliação discente sobre a proposta pedagógica, destaco as considerações compartilhadas em grupo:

Gostei da dinâmica das aulas da eletiva com novos conteúdos que deveriam ser mais falados em sala de aula e aprendi várias formas diferentes de tirar uma foto (Gabriel).

Gostei muito de tirar muitas fotos e aprendi a tirar foto (Matias).

A fotografia é uma das maiores invenções da humanidade, pois ela tem o poder de transformar o momento em uma memória inesquecível, além disso em questão de segundos a fotografia consegue compartilhar o seu olhar com o mundo através de uma foto (João).

As experiências relatadas pelos/as estudantes destacam a necessidade de continuidade em projetos que promovam a autorrepresentação e o diálogo, essenciais para a transformação social. Projetos voltados para a reflexividade acerca da sua posição no ambiente educacional, no sentido reposicionam como sujeitos ativos e pensantes de sua própria condição discente.

Como desdobramentos das atividades de ensino, nos lançamos a apresentar as produções imagéticas e as reflexões para além dos muros escolares. Através de em eventos culturais e acadêmicos, os/as estudantes puderam compartilhar suas produções com um público mais amplo, promovendo um diálogo entre a escola e a comunidade em geral.



Título “Gabriel”.
Autoria: Katiuci Pavei.
Porto Alegre. Centro Cultural UFRGS, 2023.



Título “Matias”.
Autoria: Katiuci Pavei.
Porto Alegre. Espaço Força e Luz, 2023

As exposições realizadas mostraram-se como um espaço de acolhimento e reconhecimento. Os/as estudantes expressaram um forte desejo de compartilhar suas histórias com a comunidade, e as reações do público foram majoritariamente positivas. O retorno expresso em suas escritas avaliativas, falas (muitas vezes emocionadas) e na participação ativa confirma o impacto positivo do projeto em suas vidas.

As demais exposições e eventos nos quais as/os estudantes apresentaram suas produções, bem como, as criações que a autora do texto vem desenvolvendo podem ser acessados na rede social Instagram do Projeto (@imagens_e_retratos_eja).

Considerações finais

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a experiência do *Projeto Imagens e Retratos da EJA*, que articula ensino-pesquisa e extensão, enfatizando a importância da EJA como um espaço de reinvenção e resgate de histórias de vida. A iniciativa demonstrou a importância da fotografia como ferramenta de inclusão e visibilidade.

As implicações práticas do projeto para a educação de jovens e adultos são significativas. Primeiramente a utilização de métodos visuais e que engendram a criatividade pode ser uma forma eficaz de engajar alunos/as que, de outra forma, poderiam se sentir desconectados da experiência educacional. A fotografia, como forma de arte e expressão, oferece um meio poderoso para que as pessoas se conectem com suas histórias e com os outros. As imagens capturadas não apenas refletiram as suas vivências estudantis, mas também desafiaram estereótipos e preconceitos, promovendo um diálogo sobre a EJA e suas complexidades. Nesse sentido, foi um meio dos/as educandos/as (re)pensar e (re)significar a escola a partir da pluralidade de suas vivências, fazendo assim com que o ambiente escolar ganhe uma multiplicidade de sentidos.

Além disso, a experiência prática proporcionou um espaço para que os/as estudantes desenvolvessem habilidades técnicas e artísticas, sendo que através do uso de imagens não apenas aprenderam sobre fotografia, mas também sobre como contar suas próprias histórias, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo e representativo. Ademais, a noção de agenciamento é central para entender como os alunos se apropriam da fotografia como uma forma de reivindicar espaço e reconhecimento dentro da comunidade escolar.

Ao permitir que essas pessoas se vejam e se reconheçam como estudantes da educação básica, o projeto reafirma a importância da EJA na construção de identidades e na luta por direitos sociais, entre os quais à educação e demais correlatos para sua efetivação.

A relação entre educação e desigualdade social é um tema central, que requer atenção contínua e ações concretas para promover a inclusão e a equidade no acesso à educação para todos. Porém, os alunos e alunas são reconhecidos não apenas como vítimas de processos de evasão e desigualdades sociais, nem apenas como sujeitos marcados por opressões interseccionais, mas como protagonistas ativos na construção de seus percursos e sonhos.

Por fim, é fundamental que as políticas educacionais considerem as especificidades dos alunos da EJA, proporcionando um currículo que não apenas respeite, mas que também valorize suas experiências de vida. O currículo deve ser adaptável e sensível às realidades dos alunos, promovendo uma educação que seja relevante e significativa.

Referências Bibliográficas

- Anadrés, Lúdia. 2022. “Racismo nas escolas de elite”. Em: Juncosa B., José E., García S, Fernando, Campo I., Catalina, González R., Tania (eds), *Antropologías hechas en Ecuador. Antología-volumen I*. Ecuador: Asociación Latinoamericana de Antropología; editorial Abya-Yala; Universidad Politécnica Salesiana (UPS) – FLACSO, pp.
- Appadurao, Arjun. 2013. *The future as cultural fact: essays on the global condition*. London: Verso.
- Araújo, Marta Maria de; Alcoforado, Luís. 2018. “Campanhas de educação de adultos no Brasil, em Portugal e no Rio Grande do Norte e os seus princípios educativos (Século XX)”. Em: Alcoforado, Luís; Barbosa, Márcia Regina; Aparecida Brito Barreto, Denise (eds.), *Diálogos Freireanos: a educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil*. Recife: Editora UFPE; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 683-699.
- Arroyo, Miguel G. 2017. *Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida mais justa*. Petrópolis. RJ: Vozes.
- Bär, Maira Vanessa y Strieder, Dulce Maria. 2024. “El escenario educativo de joven y adultos de la EJA: una mirada a Brasil y los países de América Latina y el Caribe”, *Cadernos de História da Educação* 23: 1-12. DOI: <https://doi.org/10.14393/che-v23-e2024-07>
- Barthes, Roland. 2012 (1984). *A câmara clara*. 2a. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bourdieu, Pierre e Passeron, Jean-Claude. 2014. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 ago. 2018
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 1 ago. 2018.
- Brasil. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Seção 1, p. 18.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Dicionário de Indicadores Educacionais: fórmulas de cálculo*. Brasília, DF: Inep, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/dicionario_de_indicadores_educacionais_formulas_de_calculo.pdf. Acesso em: 5 dez. 2024.
- Brasil. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jun. 2005. Seção 1, p. 4.
- Brasil. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2006. Seção 1, p. 7.

- Brasil. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm. Acesso em: 1 ago. 2018.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2018.
- Brasil. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1.
- Brasil. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 1 ago. 2018.
- Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1 (Edição extra).
- Brasil. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2023.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2018*. Brasília, DF: Inep, 2018. Acesso em: 5 jun. 2023.
- Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação*. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 5 jun. 2023.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 jan. 2021. Seção 1, p. 19.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022*. Brasília, DF: Inep, 2022.
- Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Análise das condições de vida, educação e trabalho (2016–2023)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 5 jun. 2023.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar: microdados do Censo Escolar da Educação Básica (2013–2023)*. Brasília, DF: Inep, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/>. Acesso em: 5 dez. 2024.
- Brasil. Lei nº 14.874, de 28 de maio de 2024. Dispõe sobre a pesquisa em seres humanos e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114874.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2024*. Brasília, DF: Inep, 2025.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 abr. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-3-de-8-de-abril-de-2025-622879826>. Acesso em: 1 maio 2025.
- Bryant, Rebecca; Knight, Daniel M. 2019. *The Anthropology of the Future*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carneiro, Aparecida Sueli. 2005. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Acesso em: 08 jul. 2023.
- Caiuby Novaes, Sylvia. 2012. A construção de imagens na pesquisa de campo em antropologia. *Iluminuras* 13(31): 11-29.
- Collins, Patricia Hill e Bilge, Sirma. 2020. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo.
- Copque, Barbara. 2003. “Família é bom para passar o final de semana”, *Cadernos de Antropologia e Imagem* 17: 265-279.
- Crapanzano, Vincent. 2005. “Horizontes imaginativos e o aquê meo alê m”, *Revista de Antropologia* 48 (1): 363-384. DOI: <https://www.doi.org/10.1590/S0034-77012005000100009>.
- Crenshaw, Kimberlé. 2002. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas* 10(1): 171–188.
- Cédro Vilas Bôas De Oliveira, Maria da Conceição e dos Santos Costa, Graça. 2020. “A juvenilização da educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades curriculares”, *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista 16(42): 48–77. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i42.7336.
- Da Silva Catela, Ludmila. 2020. Lo que merece ser recordado... Conflictos y tensiones en torno a los proyectos públicos sobre los usos del pasado en los sitios de memoria . Em: Guber, Rosana y Ferrero, Lía (eds.) *Antropologías hechas en la Argentina*. Volumen II. Montevideo: Asociación Latinoamericana de Antropología, pp.643-662
- De Moraes Vasconcelos Gama, Fabiene. 2006. *A auto-representação fotográfica em favelas: Olhares do Morro*. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Pós-Graduação em Ciências Sociais.
- De Oliveira Lima, Alef. 2018. “Onde há vontade, há um caminho”: uma etnografia da escolarização tardia da EJA do Colégio de Aplicação/UFRGS. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- D'Maschio, Ana Luísa e Lopes, Marina. 2022. “No país de Paulo Freire, EJA tem corte de investimento e pouca visibilidade”, *Instituto Porvir. Inovações em Educação*. Disponível em: <https://porvir.org/no-pais-de-paulo-freire-eja-tem-corte-de-investimento-e-pouca-visibilidade>.
- Eggert, Edla. 2009. *Narrar processo: tramas da violência doméstica e possibilidades para educação*. Florianópolis: Mulheres

- Freire, Paulo. 1992. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. 1981. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, Moacir e Romão, José E. (orgs). 2011. *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez.
- Hernández, Fernando. 2013. Pesquisar com imagens, pesquisa sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. Em: Raimundo Martins; Irene Tourinho (Org.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, pp. 77-95.
- Hernández, Katty. 2022. “Etiquetajes sobre el cuerpo de las mujeres afroecuatorianas y autorepresentaciones”. Em: Hernández, K. *Discursos hegemónicos y tradición oral sobre los cuerpos de las mujeres afroecuatorianas*. Quito: Ediciones Abya-Yala-FLACSO, pp. 67-111. Disponível em: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/server/api/core/bitstreams/2f8d5d69-f092-4c5e-8d65-63551289ea2f/content>
- Ingold, Tim. 2008. “Pare, Olhe, Escute! Visão, Audição e Movimento Humano”, *Ponto Urbe* 3. DOI: <https://doi.org/10.4000/pontourbe.1925>
- Kossoy, Boris. 2020. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. Cotia, São Paulo: Editora Ateliê Editorial.
- Leal, Ondina e Dos Anjos, José Carlos Gomes. 1999. Cidadania de quem? Possibilidades e limites da Antropologia. *Revista Horizontes Antropológicos* 10: 81-118.
- MEC. Ministério da Educação. 2024. MEC lança pacto nacional para valorização da EJA. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/mec-lanca-pacto-nacional-para-valorizacao-da-eja>. Publicado em: 06 jun. 2024. Acesso em: 07 jun. 2024.
- Overing, Joanna. 1994. O xamã como construtor de mundos: Nelson Goodman na Amazônia. *Idéias: revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas* 1(2): 81-118.
- Pavei, Katiuci e De Mello, Pedro Dionizio. 2018. Discutindo desigualdades de gênero no mercado de trabalho em uma turma de EJA. *Revista Café com Sociologia* 7(3): 10-16.
- Pavei, Katiuci. 2019a. 2024. Visualidade e visibilidade da EJA do CAP/UFRGS. *Cadernos do Aplicação* 32(2): 101-110. DOI: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.95459>
- Pavei, Katiuci. 2019b. Visualidades da EJA do CAP/UFRGS: registros de um processo criativo. *Revista Perspectivas em Educação Básica* 3: 220-227. Acesso em: 22 set. 2024.
- Pavei, Katiuci. 2021. *Na EJA, professora realiza trabalho com fotos para demonstrar o papel da escola*. Instituto Porvir, São Paulo. Disponível em: <https://porvir.org/na-eja-professora-realiza-trabalho-com-fotos-para-demonstrar-o-papel-da-escola/>. Acesso em: 22 set. 2024.
- Pavei, Katiuci. 2024a. EJA do CAP/UFRGS: lugar de retorno, resgate, recomeço e reconhecimento. *Cadernos do Aplicação* 37(1). DOI: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.139741> .
- Pavei, Katiuci. 2024b. Entre trajetos e trajetórias estudantis da educação de jovens e adultos. *Fotocronografias* 10(24)., Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fotocronografias/article/view/142249>. Acesso em: 04 maio 2025.
- Pavei, Katiuci e Schmidt, Laura A. 2025. *Vivenciar-Sentir-Narrar a EJA: uma proposta antropológica* 26(71): 337-360.

- Pink, Sarah. 2007. *Doing Visual Ethnography*. London: Sage.
- Pollak, Michael. 2006. *Memoria, olvido y silencio: la producción social de identidades frente a situaciones límite*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Schenatto da Rosa, Carolina e Ferreira da Silva, Gilberto. 2019. Educação de Jovens e Adultos: Um sul teórico descolonial para compreender o contexto latino-americano. *Revista COCAR* 13(25):214-239.
- Rechenberg, Fernanda. 2014. Notas etnográficas sobre o retrato: repensando as práticas de documentação fotográfica em uma experiência de produção compartilhada das imagens. *Cadernos de Arte e Antropologia* 3(2): 9-22.
- Santomé, Jurjo Torres. 2001. As culturas negadas e silenciadas no currículo. Em: da Silva, Tomaz Tadeu (org.), *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, pp. 159-177.
- Senado Federal. 2023. Siga Brasil: Orçamento. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/orcamentosigabrazil>. Acesso em: 01 maio 2023.
- Soares, Deivid de Souza; Santos, Raquel Amélia dos e Santos, Guilherme Mendes Tomaz dos. 2021. O desafio da juvenilização em classes de alfabetização de jovens e adultos. *Cadernos do Aplicação* 34(1): 497-512. DOI: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.111264> . Acesso em: 19 out. 2025.
- Spink, Mary Jane; Menegon, Vera e Medrado, Benedito. 2014. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. *Psicologia & Sociedade* 1(26): 32-43.
- UNESCO. Quarto Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. Brasília: UNESCO, 2020.