

# **Contribuições da sistematização de experiências para a Educação de Jovens e Adultos**

Maria Caroline Lima de Souza<sup>1</sup>

## **Resumo**

O presente artigo tem a intenção de abordar as contribuições da metodologia participativa Sistematização de Experiências para a Educação de Jovens e Adultos de forma que escolas, profissionais, pesquisadores e gestores envolvidos com essa modalidade de ensino possam aprender com a sua prática e comunicá-la com outras práticas semelhantes. Trata-se de uma abordagem bibliográfica dessa metodologia que pode servir como elemento fundamental para o desenvolvimento de ações de êxito e produção de materiais destinados a jovens e adultos, levando em conta as características específicas deles, permitindo assim uma articulação entre teoria e prática. A partir da análise realizada, compreendemos que essa perspectiva metodológica permite aos participantes extrair aprendizagens da prática, teorizando-a e, assim, socializando os resultados obtidos com outros espaços, fazendo circular os saberes adquiridos e contribuindo com outras práticas pedagógicas.

## **Palavras-chave**

Educação de Jovens e Adultos. Sistematização de experiências. Aprender com a prática.

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil; psicopedagoga na Secretaria Municipal de Educação de Araras, São Paulo, Brasil. E-mail: mcaroline.lima@hotmail.com.

## **Contributions from the systematization of experiences for Youth and Adult Education**

Maria Caroline Lima de Souza<sup>2</sup>

### **Abstract**

This article intends to address the contributions of the participatory methodology of the Systematization of Experiences for Youth and Adult Education, so that schools, professionals, researchers and managers who are involved with this teaching modality can learn from their practice and communicate it with other practices similar to theirs. It is a bibliographic approach to this methodology, which can serve as a fundamental element for the development of successful actions and the production of materials for youth and adults, taking into account their specific characteristics, thus allowing an articulation between theory and practice. From the analysis carried out, we understand that this methodological perspective allows participants to extract learning from their practice, theorizing it, and thus socializing the results obtained with other spaces, circulating the acquired knowledge and contributing to other pedagogical practices.

### **Keywords**

Youth and Adult Education. Systematization of experiences. Learn from practice.

---

<sup>2</sup> Master in Science and Mathematics Education, Federal University of São Carlos, State of São Paulo, Brazil; psychopedagogue at the Municipal Education Department of Araras, State of São Paulo, Brazil. E-mail: mcaroline.lima@hotmail.com.

## **Introdução**

Este artigo propõe-se a abordar as contribuições da metodologia participativa Sistematização de Experiências, para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como elemento de teorização das práticas, de forma a aprender com a experiência e comunicar as aprendizagens com outros grupos e espaços semelhantes.

Discutiremos essa concepção a partir de um viés bibliográfico, com o intuito de apresentar essa metodologia participativa, pensando na sistematização como um elemento que garante a apreensão por meio da prática e, assim, a teorização das vivências ricas e inéditas que experienciamos em nosso cotidiano na EJA. Desse modo, esperamos que os profissionais dedicados a essa modalidade da educação básica e que queiram explicitar elementos possam, a partir do que vivenciam, socializar tudo o que foi extraído da experiência deles e dialogar com espaços com condições semelhantes às deles, permitindo que situações de ensino e aprendizagem por eles realizadas em seus espaços de atuação possam contribuir para a melhoria de ações educativas para esse público por meio da socialização das experiências e circulação de suas produções em vários cenários.

A EJA é uma modalidade de ensino que compõe a Educação Básica nacional, e abrange os anos iniciais (1º ao 5º ano) e os anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, respectivamente. Sua função é a de fornecer formação escolar para educandos e educandas que, por algum motivo, não puderam ou não conseguiram concluir os estudos durante a infância e a adolescência. Esse direito é garantido inicialmente pela Constituição Federal de 1988, e mais amplamente tratado pela Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Dessa forma, o ensino é gratuito e deve ser oferecido pelas instituições de ensino estaduais e municipais, de acordo com o nível atendido. Vale ressaltar que existem algumas escolas que oferecem essa modalidade de forma paga, em instituições privadas de ensino. Mas, em sua grande maioria é ofertada pela rede pública.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CEB nº 11/2000), a idade mínima é de quinze anos para a inserção dos educandos nos anos de Ensino Fundamental I e II, e de dezoito anos para inserção no Ensino Médio. Ainda conforme essa lei, se o aluno concluir o Ensino Fundamental antes de completar dezoito anos, poderá ser matriculado no Ensino Médio regular.

Assim, os estudantes que compõem esse espaço apresentam idades variadas; isso cria uma interação geracional intensa entre os alunos que compõem as salas dessa modalidade, como foi possível observar ao longo da pesquisa de mestrado intitulada Educação matemática e conhecimentos de estudantes: interações em diálogos sobre Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) para formação de professores (SOUZA, 2020).

O objetivo dessa pesquisa de mestrado era “compreender como os conhecimentos dos educandos e educandas da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) podem contribuir para a formação do educador polivalente dos anos iniciais dessa modalidade de ensino” (SOUZA, 2020, p. 12), utilizando-se como metodologia a Sistematização de Experiências.

Isso se deve ao fato de a Sistematização de Experiências estar comprometida com a aprendizagem pela sua própria prática, na qual o pesquisador deve ser alguém que vive aquela experiência. Existem outros autores que tratam acerca dessa modalidade de pesquisa participante, mas fizemos a escolha de focar esse artigo nos trabalhos de Holliday, pois esse é o autor de maior destaque sobre o tema, além de ter atuado e desenvolvido ações de sistematização de experiência em salas de EJA.

Assim, quando se realiza uma pesquisa que se utilizará dessa metodologia, o investigador assume um papel dialógico com as pessoas do espaço no qual ele se inseriu, rompendo com a hierarquia que encontramos em algumas pesquisas, nas quais há uma dicotomia entre o investigador e o investigado. Desse modo, todas as falas são fundamentais e contribuem para a construção da pesquisa, contribuindo para o tema que a experiência se propõe a estudar.

Outro ponto diz respeito à possibilidade de ação/observação que esse tipo de pesquisa permite, pois o pesquisador encontra-se como um ator dentro daquele âmbito, dialogando com os participantes, conhecendo-os e compreendendo seus conhecimentos, histórias, trajetórias de vida e motivos que os levaram a integrar aquele determinado espaço. De acordo com Oscar Jara Holliday (2006), não se pode falar de uma experiência se não houver vivência, o que significa que uma pessoa alheia àquele espaço e que não compreende o que se passa ali, não poderia sistematizá-la.

Passaremos, nas próximas seções, a apresentar tanto a Sistematização de Experiências quanto a EJA, e como ambos os temas podem se entrelaçar e se desenvolver para constituir uma relação íntima entre pessoas, permitindo que aprendizagens sejam comunicadas e cenários semelhantes possam estabelecer diálogos sobre práticas realizadas. Além disso, é importante observar as aprendizagens que foram possíveis estabelecer a partir dessas vivências, permitindo

assim uma construção de compreensões teóricas, forjadas nas experiências e vivências dos grupos a que se destinam, como, no nosso caso, em uma escola de Educação de Jovens e Adultos, com foco nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental.

Iniciaremos contextualizando a EJA; mostrando a forma como ela está organizada e o contexto de lutas em que ela se desenvolve, expressando as singularidades dessa modalidade de ensino da Educação Básica, e que abrange um público diverso. Em seguida, apresentaremos a Sistematização de Experiências, uma proposta em cinco tempos que resulta em uma interpretação crítica de nossa prática. Ao fim dessas exposições, trataremos das contribuições da Sistematização de Experiências para a EJA, de forma a comunicar as aprendizagens de experiências nessa modalidade para outros espaços semelhantes. Por fim, estarão nossas considerações finais acerca desse tema.

### **EJA: cenário de lutas para uma educação de qualidade para jovens e adultos**

A EJA, como já ressaltamos anteriormente, possui educandos e educandas com idade igual ou superior a quinze anos que não concluíram os estudos na infância e adolescência. Encontramos trabalhadores que voltaram a estudar por exigência de seus empregadores ou em busca de ascensão social e empregatícia; mulheres que são “donas de casa” e estão buscando terminar os estudos para conseguirem acesso a melhores condições de vida.

Outro grupo que pode ser encontrado facilmente é o de jovens que ao longo de sua trajetória escolar vivenciaram situações de reprovação e insucesso, e acreditam que essa modalidade pode atendê-los melhor, além de menores de idade que foram apreendidos pela justiça e ao serem liberados pela liberdade assistida<sup>3</sup>, são obrigados judicialmente a frequentar as aulas.

Assim, a EJA é composta por muitas histórias, origens e motivos que levaram aqueles sujeitos a se matricularem nessa modalidade, e, por isso, as legislações em que se pautam e se desenvolvem as escolas que oferecem a formação de jovens e adultos precisam ser destinadas às especificidades e particularidades que as caracterizam. Contudo, por conta da promulgação da nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), têm sido tratadas como uma

---

<sup>3</sup> Liberdade Assistida: essa medida socioeducativa prevista no ECA (Estatuto da Criança e Adolescente), prevê a restrição de direitos e acompanhamento de adolescentes em conflito com a lei por seis meses, podendo ser ampliada, revogada ou suspensa, sem requerer o afastamento do jovem do convívio familiar e social. Quando matriculado na EJA, esse jovem não possui em seus registros essa condição, pois o ECA prevê a não exposição do jovem e criança menor de idade.

adaptação do ensino regular que se destina a crianças e jovens, sem levar em conta as vivências dos educandos.

Desde a década de 1990, alguns documentos como a Constituição Federal (1988) e a LDBEN (1996) têm apresentado políticas educacionais voltadas para o movimento de municipalização das escolas públicas de Ensino Fundamental. Com a EJA não foi diferente: do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, é oferecida nas escolas municipais e, do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, é oferecida pela rede estadual de educação.

Vemos então que a EJA possui o mesmo formato e seriação da educação regular, organizando-se em um ensino fundamental com 9 etapas que, como já dissemos anteriormente, se dão de forma semestral nessa modalidade e, na educação que se destina a crianças e adolescentes, essa escolarização ocorre ao longo de 9 anos – nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental. Além disso, a maioria das aulas se dá no período noturno, de forma a atender aos alunos trabalhadores, disponibilizando os espaços destinados à escolarização de crianças no período diurno.

Criada em 2000, a Diretriz Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (DCEJA) orienta e dá base para gestores e professores sobre a formação do currículo da EJA, além de estabelecer as três principais funções dessa modalidade de ensino: reparadora, equalizadora e permanente.

**A reparadora diz respeito a responder a uma dívida social constituída pela negação do direito à educação de jovens e adultos no país,** reconhecendo que, historicamente, a educação teve um caráter elitista que negou uma educação de qualidade às classes populares, nas quais se encontravam os negros, índios, mulheres e migrantes, que foram impedidos de acessar os direitos de cidadania. **A equalizadora diz respeito à garantia de direitos e distribuição de bens;** assim, a EPJA deve possibilitar, às pessoas, novas inserções na vida social, no trabalho e na participação, ampliando-se para além da alfabetização. **A função permanente reconhece o direito das pessoas e atribui à EPJA o papel de propiciar aos educandos constante processo de aprendizado** e atualização dos conhecimentos, ao longo de toda a vida. (FLECHA; MELLO, 2012, p. 43, grifos do autor).

Apesar de essa legislação ter por volta de vinte anos desde sua promulgação, fazemos destaque a ela por estar voltada e ter sido desenvolvida para tentar atender às necessidades e especificidades dessa modalidade. Assim, tem em suas páginas elementos importantes para a regulamentação da EJA como conhecemos atualmente.

Ressaltamos que presentemente temos a Base Nacional Comum Curricular ou BNCC (BRASIL, 2018), que traz as contribuições e trata sobre os currículos de todas as fases da

Educação Básica. Contudo, ela não trata de forma particular a EJA, caracterizando-a como uma modalidade, assim como a Educação Especial. Dessa forma, o currículo desenvolvido para os jovens e adultos baseia-se no destinado a crianças e adolescentes.

Por ser entendida como uma modalidade dentro de um grande campo que é o ensino fundamental, a EJA não tem menção nesse documento, fazendo com que, novamente, o ensino destinado para esse público seja uma adaptação do ensino fundamental considerado regular. É nesse processo que os professores encontram o seu maior desafio, pois precisam adequar-se à nova BNCC e trabalhar com os educandos, os conteúdos e as aprendizagens adequadas às vivências e às singularidades da EJA, a fim de valorizar os conhecimentos provenientes de seus educandos de forma a garantir uma articulação entre a teoria e a prática dos conhecimentos que são próprios das vivências deles.

O que queremos nesse momento é mostrar as limitações dessa Base Nacional, que não está voltada às especificidades da EJA, preocupando-se somente com as questões de conteúdos rasos (resumidos) e voltada para a educação de crianças e adolescentes que participam do processo regular.

O documento não leva em conta as especificidades da Educação de Jovens e Adultos e Idosos que apresentam como demanda a necessidade de uma organização espaço-temporal pedagógica que pressupõe o diálogo, bem como o respeito às identidades expressas na diversidade dos sujeitos. (SANTOS; LEMOS, 2017, p. 4).

O que observamos, portanto, é que essa modalidade apresenta-se como um campo de lutas para uma escolarização de qualidade, no qual educandos e profissionais da educação enfrentam vários desafios diariamente. De acordo com Flecha e Mello (2012), se faz fundamental que se tenha solidez teórica e que se possa aprender com as experiências, de forma a superar a visão compensatória presente nas políticas voltadas para o modelo escolar da EJA.

Desse modo, a educação escolar de jovens e adultos ainda está amplamente vinculada à visão adaptativa da que se destina a crianças e adolescentes, como já enfatizamos anteriormente. É muito comum encontrarmos salas de aula com desenhos infantis e carteiras pequenas que não suprem as necessidades dos educandos.

A EJA, hoje, tem foco em rápida alfabetização, com conteúdo que muitas vezes não faz sentido para os alunos, sendo descontextualizado e muitas vezes até infantilizado, o que acaba por gerar evasão escolar, desmotivação e dificuldade em aprender. Segundo Di Pierro e Haddad (2015), isso fica claro ao observarmos que, desde 2006, houve uma queda nas matrículas nas

salas de EPJA de todo o país. Algumas iniciativas foram tomadas para tentar aumentar e mobilizar demandas, como chamadas públicas para matrículas nos âmbitos estaduais e municipais.

Outras iniciativas são o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (PROEJA), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), entre outros. Porém, segundo Paiva, Haddad e Soares (2019), essas iniciativas transformam esse ensino em um caráter tecnicista, com foco na formação destinada ao mercado de trabalho, sem levar em conta a formação crítica do educando, a criticidade, a conscientização e a formação integral dele.

Nessa forma de educação, de acordo com Flecha e Mello (2012), busca-se uma formação rápida do trabalhador, com conteúdos que pouco atingirão a sua realidade, sendo teóricos, vazios de significados para o aluno, distantes daquilo que a escola propõe, estando apenas preparados para responder às questões que o mercado de trabalho irá lhe trazer.

Nesse contexto, percebemos que é um desafio para os profissionais envolvidos com essa modalidade de ensino encontrar materiais e experiências que deem conta e abarquem as necessidades que surgem nas práticas de salas de aula de EJA. É fundamental nesse cenário que experiências possam ser trocadas e que haja a possibilidade de que contextos semelhantes possam dialogar sobre suas vivências.

Assim, apresentamos a Sistematização de Experiências, pois essa metodologia participativa permite que possamos aprender com nossa prática, a partir de uma interpretação crítica, com base em aportes teóricos, articulando a prática e a teoria para comunicar esse processo a contextos semelhantes ao nosso.

### **Sistematização de experiências: para além de uma simples reflexão, uma interpretação crítica do processo vivido**

Iniciamos a presente seção tratando sobre a formalização da Sistematização de Experiências como um elemento metodológico, pois acreditamos que isso seja de suma importância para podermos compreender os processos que acontecem ao escolhermos sistematizar nossas experiências, principalmente no que diz respeito à EJA. Além disso, ao retomarmos o histórico dessa perspectiva, compreendemos que ela está ligada a movimentos de educação popular.



De maneira geral, de acordo com Jara, a sistematização de experiência é resultante das novas correntes do pensamento latino-americanas, das novas abordagens do serviço social, da teoria de Paulo Freire para a educação popular e de adultos, projetos de comunicação popular, Teatro do Oprimido, Teologia da Libertação, Teoria da Dependência e pesquisas sobre a investigação-ação participativa. (MORAES, 2018, p. 57).

De acordo com Holliday (2012), é na década de 1970 quando ele tem o primeiro contato com a Sistematização de Experiências como uma metodologia de pesquisa participante, ao iniciar suas atividades docentes como professor alfabetizador de uma comunidade de trabalhadores rurais no Peru. Nesse projeto, de acordo com o autor, os preceitos e concepções para realizar a alfabetização dos trabalhadores estavam pautados nas ideias de Paulo Freire e suas ações para alfabetização de adultos.

Nessa época, Freire encontrava-se exilado no Chile, devido ao período de ditadura militar que ocorria no Brasil. Assim, graças ao seu trabalho no Movimento de Reforma Agrária da Democracia Cristã, suas contribuições teóricas foram sendo socializadas por toda a América Latina.

Para Holliday (2012), ao utilizar a metodologia proposta por Freire na alfabetização de adultos, ele teve contato com um desafio apaixonante e repleto de aprendizagens com a própria prática, e com isso passavam a compartilhar suas aprendizagens com outros colegas, refletindo sobre suas experiências não somente com os educandos e as educandas, mas também nas ações docentes.

Talvez tenha sido ali também onde, pela primeira vez, vivenciei que, em um trabalho de educação popular, quem mais aprende, quem está em permanente desafio de aprendizagem, todos os dias e em todas as horas, é o educador ou educadora. O problema é que muitas vezes não conseguimos perceber essas aprendizagens; temos muitas aprendizagens em nossa prática, mas não as reconhecemos, elas vão sendo esquecidas pelo caminho, porque caímos no ativismo e perdemos a possibilidade de parar um momento para recopilar, recolher e refletir em torno de todas essas aprendizagens que muitas vezes se perdem para nós mesmos e, assim, não podemos compartilhá-las com outras pessoas. (HOLLIDAY, 2012, p. 21).

Assim, a Sistematização de Experiências está amplamente ligada à EJA e à Educação Popular. Outro ponto que nos chama a atenção é que, nessa perspectiva, o diálogo e as relações pautadas em igualdade são fundamentais para que se possa aprender com a prática. O que queremos dizer é que o pesquisador deve ocupar um espaço dentro da experiência, não podendo ser um sujeito vindo de fora que observa e traz suas compreensões daquele espaço.

O que se propõe então não é uma mera reflexão sobre a prática, que em seguida é socializada com os pares. Trata-se de uma interpretação crítica da experiência, na qual os processos são retomados e analisados criticamente em conjunto com bases teóricas. Fazemos destaque às contribuições do autor peruano Oscar Jara Holliday (2006; 2012), que em suas obras conceitua a sistematização de experiências, propondo formas e caminhos pelos quais seguir ao se optar por essa perspectiva.

Ao sistematizar, reconstruímos, ordenamos e compreendemos nossa experiência, de forma a compreender por que aconteceu o que aconteceu, refletindo e dialogando com nossa prática, pensando nos acontecimentos e articulando com a teoria. Deve-se ressaltar que, segundo Holliday (2006), quando realizamos esse processo, estamos teorizando nossa prática de forma a contribuir com os conhecimentos que já existem e criar novos a partir de nossa realidade.

Sistematizar experiências é um desafio político pedagógico pautado na relação dialógica e na busca da ‘interpretação crítica dos processos vividos’. Trata-se de um exercício rigoroso de aprendizagem que contribui para refletir sobre as diferentes experiências, implicando na identificação, classificação e reordenamento dos elementos da prática; utiliza a própria experiência como objeto de estudo e interpretação teórica, possibilitando a formulação de lições e a disseminação. Poderoso instrumento para a prática transformadora, realizada por meio de metodologias participativas bastante testadas na América Latina, a sistematização busca reconstruir experiências. Sistematizar implica compreender, registrar, ordenar, de forma compartilhada, a dimensão educativa de uma experiência vivenciada. (HOLLIDAY, 2006, p. 7).

Nossas experiências carregam vivências muito ricas, além de serem processos inéditos e que não são possíveis de serem repetidos, sendo cada momento único e que, ao ser sistematizado e compartilhado, permite que saia do cenário particular para ser dialogado no âmbito coletivo. Dessa forma, a partir dessa proposta metodológica, estamos aprendendo com a prática, mas não se trata exclusivamente de descrever os acontecimentos e observações da experiência, mas transcendê-los de forma a fazer emergir novas aprendizagens e conhecimentos que devem ser compartilhados.

Quando sistematizamos nossas experiências, possibilitamos novas aprendizagens e interpretações acerca de nossas vivências, o que nos permite transformar nossa realidade, pois somos seres de ação constante atuando no espaço social e, assim, podemos tirar muitos conhecimentos de nossa prática escolar como docentes. “Em síntese, o processo de sistematização permite pensar no que se faz, seu produto ajuda a fazer as coisas pensadas” (HOLLIDAY, 2006, p. 31).

Desse modo, para sistematizarmos, não há uma “receita” pronta que devemos seguir para obtermos resultados rápidos e imediatos; é necessário conhecer a experiência e vivenciá-la, pensando no diálogo e na ordenação e reflexão dos fatos para extrair novos conhecimentos e assim poder compartilhar com outros sujeitos as aprendizagens.

Conforme Holliday (2006), isso está em consonância com o cerne teórico da Sistematização de Experiências, a Concepção Metodológica Dialética, na qual o presente se relaciona com o que irá acontecer, com seus avanços e possibilidades; “entende a realidade histórico-social como uma totalidade, como processo histórico: a realidade é, ao mesmo tempo, una, mutante e contraditória porque é histórica; porque é produto da atividade transformadora, criadora dos seres humanos” (HOLLIDAY, 2006, p. 8).

Não é uma metodologia simples, ao contrário do que pode parecer inicialmente, que pode ser aplicada em qualquer momento e em qualquer experiência. É por isso que antes de realizá-la é fundamental compreender que ela se desenvolve a partir da coletividade de elementos teóricos e práticos que se entrelaçam para aprendermos com nossa prática. Holliday (2006) divide estes elementos da seguinte maneira: **Concepção**: do que é sistematizar o conhecimento e dos processos que estão envolvidos; **Categorias**: para ordenar ou interpretar a experiência escolhida; **Sequência lógica**: de ações e vivências previamente planejadas, métodos e processos operativos de cada momento, entre outros.

A partir desses elementos, temos um primeiro passo para sistematizar, conectando e reorganizando a prática para que mais adiante o pesquisador possa ter uma visão de todo o processo, amparado na teoria, que o permitirá realizar uma interpretação crítica de toda a sua experiência. Essa análise em que se articulam esses dois movimentos de reconstrução e análise permite retornarmos à prática e orientá-la, numa perspectiva transformadora da realidade.

Porém, a finalidade deste empenho não termina na conclusão teórica. É necessário voltar novamente à prática, agora sim com uma compreensão integral e mais profunda dos processos e suas contradições, a fim de dar sentido consciente à prática e orientá-la numa perspectiva transformadora (HOLLIDAY, 2006, p. 13).

A partir dessas considerações iniciais sobre a Sistematização de Experiências, seguimos no próximo tópico para uma maior explanação sobre a realização dessa proposta. O objetivo dessa próxima seção será o de nos aprofundarmos sobre os cinco tempos que os processos que se propõem a sistematizar devem ter, justificando cada um dos procedimentos, apresentando-

os a partir da ordem estabelecida por Holliday (2012), mas elucidando que não necessariamente devem estar organizados dessa forma.

### **Sistematização de Experiências: uma proposta em cinco tempos**

Conforme afirmamos anteriormente, a Sistematização de Experiências se desenvolve em “cinco passos da proposta metodológica” (HOLLIDAY, 2006), que se dividem em “ponto de partida, perguntas iniciais sobre a ação, recuperação do processo vivido, reflexão de fundo e ponto de chegada” (HOLLIDAY, 2011). Discorreremos melhor sobre cada um deles a seguir.

Iniciamos o processo do percurso metodológico da dissertação de mestrado que citamos no início de nosso texto em conversas com os públicos que compõem a unidade escolar (professores de anos iniciais), alunos e equipe gestora (Diretor, Vice-diretor e Professora Coordenadora Pedagógica) sobre o ensino e aprendizagem de matemática nos anos iniciais da EJA. Esse foi o nosso ponto de partida que, de acordo com o supracitado autor, trata-se do momento em que partimos de nossa prática, de nossas experiências, elegendo uma experiência como nosso objeto de estudo.

Dentro desse processo é importante que possamos registrar em documentos que serão essenciais em nossas análises. É importante ressaltar que todos e todas que participaram da experiência são protagonistas dela e, dessa forma, devem ter suas falas valorizadas.

Trata-se de partir da própria prática. Este é o ponto de partida de todo o processo de sistematização. E isto quer dizer, fundamentalmente, que a sistematização é um “segundo momento”; não se pode sistematizar algo que não foi posto em prática previamente. (HOLLIDAY, 2006, p. 73).

Ao concluir as experiências realizadas e descritas, partimos para a segunda etapa do processo, na qual, segundo Holliday (2012), são feitas as perguntas iniciais, de forma a definir quais serão os objetivos, o objeto de pesquisa e qual o eixo central da sistematização a ser realizado de forma a extrair as problemáticas, e quais serão os aspectos analisados.

Serão essas questões que darão base e fomentação para a análise da situação escolhida, além de delimitarem quais serão os procedimentos que serão realizados a seguir, criando um percurso a ser seguido ao longo do desenvolvimento de pesquisa.

Neste ‘segundo tempo’, trata-se de iniciar propriamente a sistematização, tendo como base o ponto de partida indicado nas páginas anteriores, com três

recomendações essenciais que nos levarão a orientar todo o processo a partir desse momento:

- b1. A definição do objetivo da sistematização,
- b2. A delimitação do objeto da sistematização, e
- b3. A definição do eixo de sistematização

Colocamos estes três aspectos nessa ordem, mas a sequência não tem que ser sempre esta, já que dependendo de muitos fatores, algum pode já estar indicado de antemão, ou pode ser preferível começar por delimitar o objeto ou a definição de um eixo. (HOLLIDAY, 2006, p. 78-79).

Após a construção dessas questões de pesquisa, passamos para o próximo ciclo, que corresponde à reconstrução da história da experiência, relatando o acontecimento, em ordem cronológica, identificando os momentos considerados os mais importantes e elucidando mudanças de percurso e decisões que precisaram ser tomadas ao longo do processo.

É fundamental elucidar os fatos que ocorrerão, pois assim permitirão uma visão clara e concisa da sistematização que pretendemos realizar, possibilitando uma visão geral de todo o processo, destacando os acontecimentos que foram bastante significativos, pois eles serão de grande auxílio para os momentos de análise e interpretação crítica da experiência.

Trata-se de organizar toda a informação disponível sobre as diferentes etapas da experiência, tendo como fio condutor o eixo da sistematização (os aspectos que mais interessam). É importante determinar as variáveis e as categorias com clareza, de modo a ordenar e classificar corretamente a informação. Neste momento, trata-se de ser o mais descritivo possível, procurando não formular conclusões ou interpretações dos factos. No entanto, podemos anotar ideias ou questões para aprofundar mais tarde (na fase interpretativa). (HOLLIDAY, 2012, p. 10).

Isso tudo será de fundamental importância para a análise que será realizada mais adiante, já que possibilita que o pesquisador compreenda quais momentos podem trazer maiores contribuições à sua pesquisa, além de elucidar os aspectos que são particulares desse estudo, como tensões, contradições, acordos, consensos etc.

Assim, poderemos “a partir desses destaques” contrapor a abordagem teórica da aprendizagem dialógica e refletir sobre os elementos que mais se sobressaíram ao longo da análise.

Chegamos aqui ao ‘tempo’ chave do processo de sistematização: a interpretação crítica do processo vivido. Todos os outros momentos estão em função deste. Trata-se, agora, de ir mais além que o descritivo, de realizar um processo ordenado de abstração, para encontrar a razão de ser do que aconteceu no processo da experiência. Por isso, a pergunta chave desse ‘tempo’ é: Por que aconteceu o que aconteceu? (HOLLIDAY, 2006, p. 88).

Por fim, abordamos os pontos de chegada, que trarão as considerações finais acerca da análise, destacando as lições aprendidas com essa experiência e trazendo recomendações para futuros estudos que possam tratar sobre o tema.

Com essa análise, podemos identificar as tensões, as contradições, as convergências e outras situações que contribuam para que acontecesse o que aconteceu, permitindo realizar uma síntese de nossa prática sistematizada.

Permite partilhar as lições aprendidas, dialogar sobre elas e confrontá-las com outras experiências e aprendizagens. Não devemos limitar-nos a um só produto (o documento final), mas sim desenhar uma **estratégia de comunicação** que permita partilhar os resultados com todas as pessoas envolvidas e com outros sectores interessados. A estratégia deve ser pensada em função dos públicos a quem vai ser dirigida e deve fazer parte de um projeto educativo mais amplo. (HOLLIDAY, 2012, p. 11, grifos do autor).

É nesse momento que se tratam as considerações finais acerca da pesquisa, trazendo relações com as abordagens teóricas escolhidas e quais aprendizagens foram relevantes para a área de pesquisa para, então, comunicar as aprendizagens que surgiram da prática para outros espaços semelhantes, além de transformar a realidade em que estamos inseridos.

Desse modo, na experiência que culminou no trabalho de conclusão de mestrado, pudemos passar por cada uma dessas fases, na busca por conseguir extrair conhecimentos sobre ensino e aprendizagem de matemática nos anos iniciais da EJA e formação de professores polivalentes, partindo da prática, das vivências cotidianas, para a escrita de uma dissertação de mestrado e escrita de artigos, com temas que surgiram nesse processo.

A seguir, trataremos mais a fundo sobre as contribuições da Sistematização de Experiências para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), fazendo reflexões a partir das considerações iniciais que realizamos até agora.

### **Contribuições da Sistematização de Experiências para a EJA**

Ao pensarmos sobre as contribuições da Sistematização de Experiências para a EJA, nos é claro que o primeiro ponto é o fato de essa compreensão permitir que sejam comunicadas as aprendizagens da prática, por meio dos sujeitos que participaram dela. Assim, não é algum pesquisador ou pessoa de “fora” daquele espaço que analisa e comunica suas compreensões. Ao contrário, os próprios educandos e educandas, gestores e gestoras, professores e professoras são aqueles que formularão suas compreensões e aprendizagens frutos daquele espaço.

Quem sistematiza produz conhecimento doravante o que vive, sente, pensa e faz; a começar pelos seus interesses, suas emoções, seus saberes, suas ações e omissões. Entretanto, este empenho cognoscitivo não alimenta apenas a experiência que lhe serve de ponto de partida, mas – na medida em que supera o olhar descritivo e pontual e consegue penetrar no movimento relacional e complexo de seus componentes e dinamismo de sua trajetória – se vincula a uma compreensão conceitual cuja abstração lhe permite abrir pistas de vinculação com outras situações, saberes e emoções que são produto de outras experiências. (HOLLIDAY, 2012, p. 103).

Mediante ao exposto, essa metodologia participativa está comprometida com o grupo que desenvolveu aquela experiência e vivência falando por ele mesmo, estando no comando de suas narrativas e aprendizagens e podendo socializar seus conhecimentos e vivências para que outros espaços possam realizar o mesmo movimento.

Assim, quando realizamos o processo de reordenação dos acontecimentos, contamos com as memórias e registros dos participantes que compõem aquele espaço e, dessa forma, segundo Bosi (2003), permitimos que idosos, trabalhadores, mulheres, negros, gays, trans e outras camadas excluídas de nossa sociedade tomem a palavra por meio da memória oral coletiva.

[...] uma pesquisa é um compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa. E ela será tanto mais válida se o observador não fizer excursões saltuárias na situação do observado, mas participar de sua vida. A expressão ‘observador participante’ pode dar origem a interpretações apressadas. Não basta a simpatia (sentimento fácil) pelo objeto de pesquisa, é preciso que nasça uma compreensão de vida muito semelhante. (BOSI, 2003, p. 38).

Ao sistematizarmos as experiências, somos sujeitos que estamos refletindo, aprendendo e teorizando nossa prática, de forma autêntica e a partir de nossas vivências, de nossa participação naquele espaço. Quando a instituição ou um gestor, professor, algum sujeito daquele espaço opta por sistematizar uma ou mais experiências, ordena, reorganiza, reflete, analisa com base em elementos teóricos e narra suas vivências. Deixa, assim, de ser objeto de estudo de pesquisadores exteriores, que chegam, observam alguns momentos, tiram suas conclusões e refletem sobre o que poderia ser feito.

Desse modo, a perspectiva que aqui defendemos trabalha com a memória e a reconstrução dos fatos de quem viveu os acontecimentos, de quem “viveu na pele” os avanços, os ganhos, mas também os retrocessos e as perdas em conjunto com todos e, a partir disso,

teorizam sua prática. Ao socializar as aprendizagens com outros espaços, é gerado reconhecimento, emoção e identificação.

Além disso, conforme Freire (2011), é essencial revisitar nossas vivências relembrando o que foi dito e como foi dito. Na EJA, as falas dos educandos e educandas são fundamentais, pois carregam suas leituras de mundo<sup>4</sup>, saberes populares que muitas vezes não são valorizados e acabam marginalizados pela cultura dominante. Ressalto que não basta falar, é preciso um tema em comum que norteiará a experiência.

Pudemos perceber, ao longo de nossa pesquisa já citada anteriormente e nas falas dos três grupos que participaram de nossa experiência, que o ensino de matemática é considerado de extrema importância e, em relação a ele, todos compreendem que é necessário planejar uma aula destinada às dificuldades e demandas dos educandos, de forma a possibilitar que eles consigam uma aprendizagem efetiva. Essas conclusões podem parecer do senso comum num primeiro momento, mas ao ouvirmos as falas e estarmos em parceria com esses sujeitos, fomos capazes de observar o quão fundamental é a postura do docente nessas salas de EJA para que seus educandos possam trazer seus saberes e dialogar na construção de novos.

Assim, quando revisitamos nas experiências as falas e contribuições dos sujeitos participantes, podemos extrair aprendizagens e elementos que podem contribuir para futuras práticas, fundamentadas e construídas a partir do grupo a que se destina. “Falar do dito não é apenas redizer o dito, mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer, de novo se diz. Redizer, falar do dito, por isso envolve ouvir novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer” (FREIRE, 2011, p. 23).

Aliás, esse reviver o dito, refletir sobre o que foi falado e reordenar as falas dos educandos é um dos pontos em que se inicia a Sistematização de Experiências. Pois, de acordo com Holliday (2012), em sua experiência com alfabetização de trabalhadores e trabalhadoras rurais no Peru, ele se reunia com outros educadores e educadoras após as aulas para refletir e ordenar suas práticas com seus grupos de alfabetização e, ao relembrar as falas que tinham surgido ao longo das aulas, conseguiam compreender melhor os sujeitos, além de criar novos materiais que estavam comprometidos com a realidade e o contexto daquele espaço.

Dessa forma, acreditamos que ao ouvir atentamente e redizer, reorganizar, analisar nossas experiências, somos capazes de uma melhor compreensão do espaço e dos sujeitos com

---

<sup>4</sup> Optamos por utilizar essa concepção desenvolvida por Freire (2011), na qual a leitura de mundo, ou seja, nossas vivências, relações e histórias de vida, nos proporcionam aprendizados que compõem a leitura que fazemos do mundo que nos rodeia, se constituindo desde o nosso nascimento. Essa leitura antecede a leitura das palavras que se desenvolvem quando passamos a ser alfabetizados e, assim, passamos a compreender os códigos e símbolos da cultura letrada.



quem nos relacionamos, permitindo que possamos criar ações e outros meios pedagógicos para melhorar e desenvolver uma ação educativa comprometida com as especificidades e protagonismo dos sujeitos.

Além disso, a partir do que pudemos aprender ao longo da pesquisa como educadores e educadoras, esse movimento permite que possamos melhorar nossa prática, compreendendo por que alguns elementos foram mais determinantes que outros ou por que agimos assim, elencando os momentos mais marcantes da experiência, a nossa trajetória, os elementos de progresso, as contradições, as discontinuidades, os desafios que foram surgindo ao longo da experiência.

A sistematização de experiências é um exemplo de como os saberes da comunidade pesquisada podem auxiliar na construção de ciência, especialmente nos casos em que há especificidade de temas ligados a território, condutas coletivas e história de um movimento social localizado. (MORAES, 2018, p. 61).

Sistematizar permite, para os educadores da EJA, melhorar a prática pedagógica, nos baseando em nossas experiências e como elas se deram. É fundamental ressaltar que a Sistematização de Experiências diferencia-se de apenas refletir sobre a prática, pois, para sistematizar, precisamos pensar, ordenar, refletir sobre o que realizamos, nos apoiando em referenciais teóricos para enfim podermos extrair novas aprendizagens para nossa prática, permitindo que ela se torne mais coerente futuramente, rompendo com pontos de desgastes e débeis. “Em síntese, o processo de sistematização permite pensar no que se faz, seu produto ajuda a fazer as coisas pensadas” (HOLLIDAY, 2006, p. 31).

Não queremos de forma alguma romantizar a Sistematização de Experiências; o intuito desse texto é poder socializar aprendizagens e a ideia dessa metodologia como recurso para socialização de aprendizagens e reflexão sobre a própria prática. Desse modo, não é algo fácil, ou simples de se realizar, é preciso dedicação de todos aqueles que participam do processo.

Além disso, não é algo que acontece somente pela vontade do pesquisador ou do professor; é preciso que os sujeitos queiram participar e se sintam à vontade para trazer suas opiniões, vivências, trajetórias, memórias. É um projeto longo e que demanda muita atenção de todos.

Neste ponto, encontramos outra contribuição dessa perspectiva de sistematizar experiências para a educação, e mais especificamente para a EJA, pois quando extraímos as aprendizagens de nossa prática e com isso aprendemos com ela, temos elementos para, segundo

Holliday (2012), transcendê-la. Isso quer dizer que após sistematizarmos nossas experiências e adquirirmos novos conhecimentos a partir deste processo, temos condições de voltar àquele espaço e transformá-lo.

[...] O olhar “sistematizador” sobre uma experiência particular implica realizar um giro reflexivo e interpretativo de maiores alcances e perspectivas, para ser considerado realmente como tal. Também esta condição é a que permite que se possa retornar à experiência da qual se partiu, com elementos que possibilitam transformá-la. Se não podemos transcendê-la conceitualmente, se não podemos mais que descrevê-la, não teremos como pensá-la ou imaginá-la de outra maneira, conseqüentemente, não podemos transformá-la. (HOLLIDAY, 2012, p. 103-104).

Desse modo, ao voltarmos para o espaço em que desenvolvemos nossa experiência que foi sistematizada, temos uma nova compreensão que pode contribuir para transformar aquele espaço, permitindo que os acertos continuem atuando no progresso, mas pensando em diferentes ações para os pontos frágeis e que não permitam que a experiência atinja seu êxito, em seu contexto particular, a partir do espaço em que ela se desenvolve.

É nesse processo que abrimos espaço para, segundo Holliday (2006), a generalização, no sentido de permitir que as aprendizagens extraídas e sistematizadas de nosso contexto particular, extrapolando esses limites, saiam do particular e sejam socializadas ao público com outros espaços semelhantes. Isso, na EJA, é fundamental para fugirmos da questão adaptativa que tratamos anteriormente.

Esse movimento significa para nós que, ao sistematizarmos e a partir disso extrairmos conhecimentos e socializá-los com outros contextos, permitimos a generalização de conhecimentos e práticas próprias da EJA, que tomam o lugar que encontramos em muitos espaços atualmente. Citamos os exemplos de materiais, livros didáticos, atividades que são utilizadas com esse público e que são adaptadas do que se utiliza com crianças e adolescentes, ou então, materiais que são desenvolvidos exclusivamente para esse público, mas não trazem elementos que atendam às demandas e necessidades desse público que inicia ou retorna à escola após vários anos.

Esses materiais, quando chegam aos educandos e às educandas da EJA, por diversas vezes não atuam como um elemento rico e com condições adequadas para sua aprendizagem, gerando mais dificuldades para esses sujeitos. É por isso que situações exitosas e materiais feitos com e para todos, por meio da Sistematização de Experiências, permitirão, se realizados de forma comprometida e organizada, obter ao fim do processo saberes e aprendizagens em

comunhão com estudantes, gestores e professores a partir de sua própria prática. Com esses resultados será possível teorizar e compartilhar essas aprendizagens com outros espaços.

Por esse motivo, segundo Holliday (2012), rompemos com as concepções tradicionais nas quais esse público deve ter acesso aos saberes que são frutos dos estudos dos técnicos e especialistas da educação, valorizando o que lhes é próprio. Além disso, permite compreender quais são os limites do que foi levantado na experiência e procurar formas e elementos que auxiliem na superação desses desafios, recorrendo à parceria de elementos teóricos e especialistas, articulando-os numa reflexão crítica, para compreender essas situações complexas que se colocam naquele espaço.

O que se propõe ao sistematizar não é apenas tomar notas ou avaliar o que vivenciamos dentro do espaço escolar, mas identificar dentro desse processo as tensões, os ganhos, os progressos e as rupturas. É por isso que documentar se faz necessário, pois permite que melhores resultados sejam alcançados ao final da sistematização. Ressaltamos que cada lugar é único e, por isso, os participantes organizam a sistematização a partir de suas particularidades e de acordo com a experiência que quiserem sistematizar. Isso também reforça a identidade coletiva daquele espaço, pois vários sujeitos estarão comprometidos com a experiência e o processo de analisá-la para criar elementos que possam ser socializados mais à frente, como já supra sinalizamos nesse texto.

Existem outros pontos que podem ser explorados e esperamos ter podido contribuir para uma reflexão sobre esse campo de estudo, pois ainda hoje a demanda por essa modalidade da Educação Básica Nacional é grande, como nos mostram os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, que retrata os dados de 2019, nos quais a taxa de analfabetismo no Brasil ainda está em 6,6% ou cerca de 11 milhões de pessoas analfabetas em todo o território nacional.

Esses dados demonstram a necessidade de ações voltadas para a EJA, buscando incluir esses sujeitos que não tiveram chances de escolarização na infância e adolescência, permitindo que eles tenham acesso a uma educação de qualidade e transformadora, baseando-se nas necessidades dos educandos e educandas e em experiências que deram certo e que podem ser potencializadas para contribuir para cada contexto.

## Considerações finais

Conforme elucidamos ao longo de todo o nosso texto, a Sistematização de Experiências é uma metodologia participativa que vai muito além de uma simples avaliação ou reflexão sobre a própria prática, permitindo que os sujeitos que participam possam extrair novas aprendizagens e compreender os pontos frágeis de sua experiência, comunicando suas aprendizagens com outros espaços que se encontram em situações semelhantes.

Sabemos que a EPJA, como pudemos observar em seu histórico, caracteriza-se por ser um campo muitas vezes subestimado e desvalorizado, sendo vista apenas como uma modalidade que adapta em seis meses o conteúdo que normalmente é trabalhado ao longo do ano, com o intuito de fornecer uma rápida formação ao público que não pôde se escolarizar na infância e/ou adolescência.

Concordamos com Fonseca (2012), quando diz que a EPJA é uma modalidade de ensino que se caracteriza pela luta, na qual, dia após dia, seus educandos se esforçam para permanecer nesse espaço e conseguir aprender. Por isso, é fundamental que possamos possibilitar o acesso a ações de êxito para uma escolarização de jovens e adultos, além de sistematizarmos nossa prática e compreender os pontos fortes e sensíveis de nossas ações.

Como citamos anteriormente, de acordo com a já referida pesquisa do PNAD-Educação (2019), cerca de 11 milhões de brasileiros ainda vivem na condição de analfabetos, e por isso a demanda para inserção na EJA tem sido cada vez mais urgente. Por isso, a Sistematização de Experiências de ensino e aprendizagem em salas de aula pode se tornar um desafio e uma necessidade em nossos espaços escolares.

Sabemos que o exercício aqui realizado se trata de uma aproximação de um campo amplo e que possui muitos elementos a serem discutidos, pesquisados e trabalhados dentro dos setores que se envolvem na EJA. Tentamos trazer algumas das inúmeras contribuições que a Sistematização de Experiências pode oferecer à educação básica e mais especificamente a que se destina a Jovens e Adultos, tornando-se um elemento de apoio na luta travada diariamente nessa modalidade.

Por fim, não buscamos abordar uma visão ilusória de que é fácil ou simples sistematizar. Tentamos apresentar um cenário possível e que acontece no diálogo entre os diferentes sujeitos e faz parte de um processo que está se construindo com parceria e pode contribuir com outros espaços semelhantes a partir do diálogo e socialização.

## Referências

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 jul. 2021.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:  
[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN12000.pdf?query=diretrizes%20pedagogicas](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12000.pdf?query=diretrizes%20pedagogicas). Acesso em: 12 jul. 2021.
- DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005. Doi: 10.1590/S0101-73302005000300018. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/mbngdHjkWrYGVX96G7BWNrg/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, ago. 2015. Doi: 10.1590/CC0101-32622015723758. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/q4xPMXVTQvQSYrPz9qQBCgN/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- FLECHA, R.; MELLO, R. R. A formação de educadoras e educadores para um modelo social de educação de pessoas jovens e adultas: perspectiva dialógica. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 39-52, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v21n37/v21n37a04.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FONSECA, M. C. F. R. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- HOLLIDAY, O. J. **A sistematização de experiências: prática e teoria para outros mundos possíveis**. Tradução de Luciana Grafée e Sílvia Pinevro. Brasília: CONTAG, 2012.
- HOLLIDAY, O. J. **Para sistematizar experiências**. Tradução de Maria Viviana V. Resende. Brasília: MMA, 2006. Disponível em:  
<http://www.edpopsus.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/oscar-jara-para-sistematizar-experic3aancias1.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.
- IBGE. **Biblioteca**. 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101736>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MELLO, P. E. D. **Material didático para a Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdos**. 2010. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-142038/pt-br.php>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MORAES, M. C. **Movimentos sociais, territórios e resistência: a luta dos trabalhadores e do movimento de luta por moradia pela Vila Operária em Guarulhos, SP**. 2018. 259 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100134/tde-03122018-161019/pt-br.php>. Acesso em: 12 jul. 2021.

PAIVA, J.; HADDAD, S.; SOARES, L. J. G. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, 2019. Doi: 10.1590/S1413-24782019240050. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xBKdqW6TtqHXPkxsHmM9jXH/?lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SANTOS, D. S. L.; LEMOS, A. G. Tensões: a ausência da EJA na BNCC. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 3., 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: [https://alfaeejablog.files.wordpress.com/2017/05/debora-da-silva-lobes-dos-santos-amanda-guerra-de-lemos\\_intensc3b5es\\_-ausc3aancia-da-eja-na-bncc.pdf](https://alfaeejablog.files.wordpress.com/2017/05/debora-da-silva-lobes-dos-santos-amanda-guerra-de-lemos_intensc3b5es_-ausc3aancia-da-eja-na-bncc.pdf). Acesso em: 12 jul. 2021.

SOUZA, M. C. L. de. Ensino de matemática e conhecimento de estudantes: diálogos para a formação de professores dos anos iniciais na Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA). 2020. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências Matemáticas) – Universidade Federal de São Carlos, Araras-SP, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13156>.

Submetido em 13 de agosto de 2021.

Aprovado em 19 de fevereiro de 2022.