

Entre saberes e resistências: o pensamento de Ailton Krenak como prática pedagógica na EJA

Sidnei Ribeiro Júnior¹

Aira Suzana Ribeiro Martins²

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência desenvolvido com turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola pública do município de Nova Iguaçu (RJ), a partir da leitura e discussão da obra *Ideias para adiar o fim do mundo*, do autor indígena Ailton Krenak. A experiência teve como objetivo fomentar reflexões críticas sobre os direitos humanos, as relações étnico-raciais e as crises ambientais e sociais que atravessam a realidade dos estudantes da EJA. Metodologicamente, a proposta foi construída com base em uma abordagem dialógica e participativa, inspirada nos princípios de Paulo Freire (1996), que defende a valorização dos saberes dos educandos e a educação como prática política. As atividades envolveram a leitura coletiva de trechos do livro, rodas de conversa e a elaboração, pelos próprios estudantes, de propostas concretas para "adiar o fim do mundo", conectadas aos seus cotidianos. Como referencial teórico, além de Krenak (2019) e Freire (1996), dialogamos com autores como Nilma Lino Gomes (2017) e Kabengele Munanga (2005), que discutem a urgência de uma educação antirracista e decolonial. Entre os resultados, destacam-se o fortalecimento do protagonismo dos estudantes, a valorização dos saberes populares e a transformação da escola em espaço político de resistência e produção de conhecimento. Os estudantes propuseram ações como a criação de uma horta escolar, uma composteira e debates sobre alimentação saudável e uso de plantas medicinais, evidenciando o potencial de projetos que unem literatura, práticas pedagógicas e direitos humanos na EJA. Conclui-se que experiências como esta podem ser replicadas em diferentes contextos, contribuindo para a construção de uma educação crítica, inclusiva e comprometida com as lutas sociais.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Prática de Ensino, Educação Antirracista, Direitos Humanos, Práticas Pedagógicas.

¹ Mestrando do Curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, (MPPEB/CPII), sidribeirojunior87@gmail.com ;

² Professora do Curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, (MPPEB/CPI) Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), RJ, airasuzana.ribeiromartins@gmail.com .



INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como uma modalidade fundamental para a democratização do acesso ao conhecimento e para a reparação de desigualdades históricas. Mais do que assegurar a escolarização tardia, trata-se de um direito humano que possibilita a reconstrução de trajetórias interrompidas e reafirma a centralidade da educação como prática social e política.

Nesse contexto, a EJA é desafiada a enfrentar as marcas da exclusão, do racismo estrutural e da invisibilização cultural que ainda atravessam o cotidiano escolar. Projetos pedagógicos nessa modalidade não podem se limitar à transmissão de conteúdos: precisam abrir espaço para práticas emancipatórias, críticas e inclusivas, que reconheçam os estudantes como sujeitos históricos, portadores de saberes e protagonistas de suas próprias aprendizagens.

A experiência relatada neste artigo foi desenvolvida em uma escola pública do município de Nova Iguaçu (RJ), com turmas da 8ª e 9ª fases da EJA, a partir da leitura e discussão da obra *Ideias para adiar o fim do mundo*, de Ailton Krenak. A proposta teve como eixo central o diálogo entre literatura, direitos humanos, relações étnico-raciais e sustentabilidade, fomentando reflexões críticas sobre os desafios contemporâneos e sobre os modos de resistência possíveis no cotidiano escolar.

Ao assumir um viés político explícito, a prática buscou articular a pedagogia crítica com uma educação antirracista e decolonial, reafirmando a escola como espaço público de luta e de produção de conhecimento. Assim, o projeto foi além da sala de aula: envolveu rodas de conversa, construções coletivas e culminou em uma mostra pedagógica no pátio da escola, em que os estudantes socializaram propostas concretas para transformar sua realidade.

O objetivo deste artigo é analisar como essa experiência pedagógica contribuiu para o fortalecimento do protagonismo estudantil e para a consolidação de práticas educativas comprometidas com a justiça social, a equidade racial e a sustentabilidade, evidenciando o potencial da EJA como espaço de resistência e reinvenção.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida se insere no campo qualitativo, em razão de priorizar a compreensão da experiência em sua complexidade e singularidade, sem reduzir os



sujeitos a números ou estatísticas (Minayo, 2010). Como lembra a autora:

“A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.” (Minayo, 2010, p. 21).

Optou-se por um relato de experiência docente, considerando que este gênero acadêmico permite analisar criticamente práticas pedagógicas realizadas no cotidiano escolar, valorizando tanto o processo quanto os resultados (André, 2005).

A fundamentação metodológica inspira-se em Paulo Freire (1996), que defende a educação como prática dialógica e política. Nas palavras do autor:

“O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Pelo contrário, é esta relação que se identifica com a relação eu-mundo e mundo-tu, no qual os sujeitos se encontram para transformá-lo. Por isto o diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.” (FREIRE, 1987, p. 78)

Essa concepção reforça a opção por uma metodologia centrada no diálogo, na escuta ativa e no protagonismo dos estudantes.

O projeto foi desenvolvido em uma escola pública de Nova Iguaçu (RJ), envolvendo turmas da 8ª e 9ª fases da EJA, nas aulas de Língua Portuguesa, bem como estudantes atendidos pelo Projeto Acelera, coordenado por uma docente que atua com discentes de diferentes anos de escolaridade e que apresentam maiores dificuldades acadêmicas. Essa articulação buscou garantir a inclusão de múltiplos perfis de estudantes e, em consonância com Arroyo (2012):

“A EJA não pode ser reduzida a uma escolarização tardia. É preciso reconhecê-la como direito e como espaço de reconstrução das trajetórias interrompidas, um campo de reinvenção de identidades e de cidadania.” (Arroyo, 2012, p. 41).

As etapas metodológicas foram estruturadas da seguinte forma:

1. **Leitura coletiva e dialogada da obra de Ailton Krenak** – O processo de leitura foi realizado em grupo, com trechos selecionados de *Ideias para adiar o fim do mundo*. Inspirados na perspectiva freireana de leitura do mundo antes da leitura da palavra (Freire, 1989), os trechos foram discutidos em diálogo com a realidade concreta dos estudantes.
2. **Rodas de conversa horizontais** – Os debates coletivos foram organizados em rodas, simbolizando a horizontalidade das vozes. Segundo bell hooks:



“A sala de aula continua sendo o espaço mais radical de possibilidade no âmbito da academia. É onde podemos trabalhar para transformar consciência, onde os estudantes podem aprender a transpor fronteiras.” (hooks, 2013, p. 207).

Assim, a escolha pelo formato de roda buscou romper com a lógica hierárquica e fortalecer um espaço de escuta democrática.

3. **Produção em grupos de propostas práticas** – A elaboração coletiva de ações (horta, composteira, debates sobre alimentação saudável e uso de plantas medicinais) buscou aproximar escola e vida cotidiana. Como destaca Hernández:

“Os projetos de trabalho permitem que os alunos se envolvam em processos de aprendizagem significativos, que não se limitam à mera reprodução de conteúdos, mas favorecem a relação entre o que se aprende e a vida cotidiana.” (Hernández, 1998, p. 34).

4. **Culminância no pátio da escola: mostra coletiva** – A última etapa consistiu na socialização das produções no pátio escolar, aberta a toda a comunidade. Em diálogo com a concepção de escola como espaço público de resistência (Arroyo, 2012), a culminância permitiu que as reflexões das turmas envolvidas fossem multiplicadas para toda a escola, ampliando o alcance do projeto.

A opção por um percurso metodológico dialógico e participativo reafirma o compromisso ético e político da pesquisa com uma educação crítica, inclusiva e decolonial. Além disso, possibilitou observar como os estudantes, quando convidados a refletir sobre suas próprias condições de vida e sobre a sociedade, tornam-se protagonistas de práticas educativas transformadoras.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um campo de disputas políticas, pedagógicas e sociais, no qual se entrecruzam histórias de vida, lutas sociais e projetos de sociedade (Arroyo, 2012). Essa compreensão rompe com a visão compensatória que muitas vezes marcou a modalidade e evidencia que a EJA é, sobretudo, um espaço de afirmação de direitos e de reconstrução de identidades.

Essa natureza política da EJA conecta-se ao pensamento de Paulo Freire, para quem a educação nunca é neutra, mas sempre uma prática carregada de escolhas éticas e sociais. Como afirma o autor,



“A educação é um ato político. O que a educação não pode é ser neutra. Ela pode ser a favor de quem luta para humanizar-se, mas também pode ser contra. É neste sentido que ela se constitui como prática política.” (FREIRE, 1996, p. 45).

Essa perspectiva é reforçada por Frigotto (2008), ao lembrar que toda prática educativa carrega uma concepção de homem, sociedade e mundo, o que a torna inevitavelmente um espaço de disputa. Nesse horizonte, compreender a EJA significa reconhecer sua potência de resistência e transformação social, bem como o papel fundamental dos profissionais engajados em valorizarem os saberes e experiências de seus estudantes.

. Contudo, como defende Arroyo (2012), trata-se de um campo de direitos, no qual se entrecruzam trajetórias de vida, lutas sociais e possibilidades de reinvenção de identidades.

“A EJA não pode ser reduzida a uma escolarização tardia. É preciso reconhecê-la como direito e como espaço de reconstrução das trajetórias interrompidas, um campo de reinvenção de identidades e de cidadania.” (Arroyo, 2012, p. 41).

Assim, pensar a EJA implica reconhecer que ela não se limita a práticas pedagógicas descoladas da realidade, mas deve constituir-se como espaço de resistência e valorização dos sujeitos que nela se inserem. É preciso entender que cada estudante carrega saberes produzidos em sua trajetória de vida, muitas vezes invisibilizados no currículo tradicional. Esse reconhecimento transforma o espaço escolar em lugar de partilha e construção coletiva do conhecimento, rompendo com a lógica bancária criticada por Paulo Freire.

“O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] O diálogo é uma exigência existencial. [...] não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.” (FREIRE, 1987, p. 78).

Essa concepção fundamenta práticas que entendem o educando como sujeito histórico e cultural, e não como recipiente de conteúdos. A leitura e discussão da obra de Ailton Krenak na EJA se insere nesse horizonte: problematizar a realidade a partir da literatura e abrir espaço para que os estudantes reflitam criticamente sobre sua condição social, ambiental e cultural.

A escolha por um autor indígena também não é aleatória: ela dialoga com a necessidade de uma educação decolonial e com a urgência de práticas pedagógicas antirracistas. Como lembra Nilma Lino Gomes (2017), não se trata de “adicionar” temas



sobre diversidade ao currículo, mas de transformar radicalmente a forma como a escola lida com o conhecimento e com as diferenças.

“A educação das relações étnico-raciais deve ser entendida como parte integrante da qualidade da educação. Não se trata de algo a mais, mas de um elemento central e estruturante de uma educação democrática.” (Gomes, 2017, p. 22).

Essa perspectiva vai ao encontro da crítica de Kabengele Munanga (2005) ao mito da democracia racial. Para o autor, a escola precisa enfrentar o racismo estrutural e tornar-se um espaço de representação e valorização das identidades negras e indígenas, garantindo que os estudantes se reconheçam como parte legítima da produção de conhecimento.

“O mito da democracia racial contribuiu durante muito tempo para mascarar o racismo brasileiro, impedindo que a sociedade assumisse sua face discriminatória. É preciso desconstruir esse mito e afirmar políticas educacionais que garantam a inclusão dos diferentes grupos étnico-raciais na escola.” (Munanga, 2005, p. 18).

Nesse sentido, trabalhar *Ideias para adiar o fim do mundo* na EJA é uma estratégia de resistência e de reinvenção da prática pedagógica. Ailton Krenak provoca reflexões que deslocam o olhar hegemônico sobre a modernidade, convidando a repensar a relação entre humanidade, natureza e modos de existência. Sua obra é profundamente política porque questiona o modelo civilizatório que sustenta crises ambientais, sociais e culturais.

“Adiar o fim do mundo é adiar a destruição das diferenças. É criar brechas para que outros modos de existência sigam respirando, para que não se reduza o mundo a uma lógica única.” (Krenak, 2019, p. 27).

Essa concepção ecoa as práticas pedagógicas críticas, que assumem a escola como espaço público de luta. Freire (1996) já nos alertava para a dimensão política do ato educativo:

“A educação é um ato político. O que a educação não pode é ser neutra. Ela pode ser a favor de quem luta para humanizar-se, mas também pode ser contra. É neste sentido que ela se constitui como prática política.” (Freire, 1996, p. 45).

Portanto, o referencial teórico deste trabalho compreende a EJA como espaço vivo, dinâmico e político, que se faz no encontro entre profissionais engajados e estudantes cujas experiências de vida precisam ser reconhecidas como saberes legítimos. O compromisso com a educação antirracista e decolonial, aliado a uma pedagogia crítica e dialógica, fundamenta a prática relatada neste artigo, reafirmando que a EJA não é um “lugar de carência”, mas sim um território de potência e de reinvenção social.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência pedagógica desenvolvida possibilitou observar avanços significativos no envolvimento dos estudantes da EJA, tanto em termos de participação quanto de produção coletiva. As rodas de conversa, ao criarem um ambiente de diálogo horizontal, revelaram que os educandos possuem repertórios críticos e reflexivos muitas vezes invisibilizados nas práticas escolares tradicionais. Esse protagonismo se manifestou de forma concreta nas propostas elaboradas em grupo, que incluíram a criação de uma horta escolar, a construção de uma composteira, debates sobre alimentação saudável e o uso de plantas medicinais.

Essas ações, ainda que simples em sua materialidade, carregam potência política, pois colocam em pauta temas ligados à sustentabilidade, ao direito à saúde e ao bem viver coletivo. A culminância no pátio da escola, transformada em mostra aberta, ampliou esse alcance, permitindo que toda a comunidade escolar fosse impactada pelas reflexões e propostas dos estudantes. Esse movimento reafirma a perspectiva de Arroyo (2012), segundo a qual a EJA é um espaço de reinvenção de trajetórias e de fortalecimento da cidadania, rompendo com a ideia de escolarização tardia.

Ao analisarmos os resultados à luz de Paulo Freire, evidencia-se que o processo educativo vivido pelos estudantes constituiu um exercício de conscientização crítica. A obra de Krenak funcionou como ponto de partida para a problematização do mundo, em diálogo direto com a realidade dos alunos. Como destaca Freire (1987),

“O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo [...] não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.” (Freire, 1987, p. 78).

Ao propor a reflexão sobre direitos humanos, relações étnico-raciais e crises ambientais, a experiência também assumiu um caráter antirracista e decolonial. A presença de vozes como a de Ailton Krenak, autor indígena, desloca a centralidade eurocêntrica que historicamente marca os currículos e abre espaço para epistemologias outras, ligadas à ancestralidade, à coletividade e à defesa da vida. Isso vai ao encontro da perspectiva de Nilma Lino Gomes (2017), que afirma ser a educação das relações étnico-raciais um eixo estruturante de uma escola democrática, e da crítica de Munanga (2005) à persistência do racismo estrutural no cotidiano escolar.

O impacto da culminância também evidencia a dimensão comunitária da EJA. Ao



transformar o pátio escolar em espaço de socialização e resistência, os estudantes colocaram-se como sujeitos capazes de produzir conhecimento e propor soluções para sua realidade. Esse movimento está diretamente alinhado à provocação de Krenak (2019), para quem “adiar o fim do mundo” é criar brechas para que diferentes modos de vida sigam existindo.

Assim, os resultados revelam que a experiência não se limitou a atividades pedagógicas isoladas, mas constituiu um processo de formação crítica e política, em que os estudantes da EJA puderam ressignificar seus lugares no espaço escolar e afirmar suas vozes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada reafirma que a Educação de Jovens e Adultos não pode ser vista como um espaço de carências ou de compensação, mas como um território fértil de produção de conhecimento, de reinvenção de trajetórias e de resistência política. Ao propor a leitura e a discussão da obra *Ideias para adiar o fim do mundo*, foi possível tensionar o currículo escolar, incorporando vozes historicamente marginalizadas e provocando reflexões sobre a relação entre humanidade, natureza e sociedade.

As práticas desenvolvidas — rodas de conversa, elaboração coletiva de propostas e culminância no pátio da escola — mostraram que os estudantes, quando reconhecidos como sujeitos de saberes, respondem com engajamento, criatividade e consciência crítica. Nesse processo, o diálogo se mostrou mais do que uma estratégia didática: tornou-se um ato político de valorização das experiências de vida dos educandos da EJA, em sintonia com a pedagogia freireana.

O trabalho também evidenciou que a inserção de perspectivas antirracistas e decoloniais no cotidiano escolar não é acessória, mas central para a construção de uma educação verdadeiramente democrática. Ao dar visibilidade à obra de um autor indígena como Ailton Krenak, ampliou-se o repertório cultural dos estudantes e, sobretudo, abriu-se espaço para outras epistemologias, que confrontam a lógica eurocêntrica ainda dominante na escola.

Conclui-se que experiências como esta possuem potencial de replicabilidade em diferentes contextos, desde que apoiadas por políticas públicas que reconheçam a EJA como direito e invistam em condições estruturais, materiais e formativas adequadas. Mais



do que isso, apontam para a urgência de uma escola comprometida com a justiça social, a equidade racial e a sustentabilidade, capaz de assumir, sem neutralidade, sua função política na luta por uma sociedade mais humana e plural.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/UNESCO, 2005.

