

## **DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERCEPÇÕES DOCENTES**

Bárbara Colossi Felipe <sup>1</sup>  
Luciana Passos Sá <sup>2</sup>

### **INTRODUÇÃO**

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil está profundamente entrelaçada com os legados do processo de colonização, refletindo, ainda hoje, estruturas sociais forjadas sob a lógica colonial (Alonso; Eiterer, 2022; Fávero, 2000; Haddad; Di Pierro, 2000; Rosa; Silva, 2019). Desde suas origens, essa modalidade de ensino destinou-se a sujeitos historicamente excluídos dos espaços formais de escolarização, cujos direitos sociais, civis, políticos foram sistematicamente negligenciados (Alonso; Eiterer, 2022; Rosa; Silva, 2019). A respeito disso, Rosa e Silva (2019) destacam que se trata de uma educação voltada àqueles que enfrentam múltiplas formas de discriminação, por gênero, raça, condição social e pelo estigma de serem adultos analfabetos, configurando um tipo de intervenção educacional que, paradoxalmente, reproduz os mesmos padrões de dominação iniciados com a colonização das Américas.

É importante considerar que as dinâmicas acima destacadas não se restringem ao passado e que a EJA continua a operar sob mecanismos que ainda refletem a permanência de estruturas coloniais, manifestadas por meio da colonialidade. Nesta pesquisa, entendemos a colonialidade como

[...] um padrão de poder que surgiu como resultado do colonialismo moderno, mas que, em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, diz respeito à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, por meio do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. [...] Ela se mantém viva em manuais de aprendizagem, nos critérios para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Em um sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (Maldonado-Torres, 2007, p.131, tradução nossa)

Dessa maneira, a colonialidade é entendida como um sistema que classifica e hierarquiza pessoas com base em construções valorativas herdadas do colonialismo (Alonso;

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, [barbaracolossi@gmail.com](mailto:barbaracolossi@gmail.com);

<sup>2</sup> Professor orientador: Doutora, Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC, [lucianapsa@gmail.com](mailto:lucianapsa@gmail.com).



Eiterer, 2022; 2024). Essa atualização do discurso colonizador perpetua formas de controle simbólico e exclusão social que ainda afetam profundamente a Educação de Jovens e Adultos (Rosa; Silva, 2019). Assim, saberes e práticas pedagógicas que conformam a EJA estão profundamente ligados à colonialidade do poder, do saber e do ser.

A colonialidade do poder, segundo Quijano (2002; 2005), é a permanência de um padrão global de dominação que articula raça, capitalismo, Estado-nação e eurocentrismo. Dessa maneira, mesmo após o fim do colonialismo formal, a colonialidade continua mantendo uma estrutura de poder que hierarquiza povos e saberes com base em uma lógica racial eurocentrada (Quijano, 2005).

No contexto da EJA, Palhares e Silva (2023) enfatizam que os processos de exclusão vivenciados por seus sujeitos derivam da persistência de uma estrutura de poder colonial que opera sob a forma de uma colonialidade capitalista, racista e patriarcal. Um exemplo concreto dessa exclusão é o racismo ambiental enfrentado por estudantes do campo, como relatado por Amorim, Evangelista e Senra (2021, p.127), quando denunciam a “imposição desumana e desigual ‘enfiada goela abaixo’ pelo processo de acumulação de capital”.

Durante a pandemia, a exclusão digital evidenciou outra faceta da colonialidade do poder, como mostra o estudo de Fantinato, Vargas Freitas e Moura Dias (2020), ao relatar a dificuldade de acesso à internet e a recursos básicos, levando estudantes da EJA a se arriscarem fisicamente para acompanhar as atividades escolares. Essa situação revela a interseção entre desigualdade socioeconômica e exclusão educacional.

É nesse aspecto que se dá o que Mignolo (2017) define como uma dominação de caráter tanto ontológico quanto epistêmico. No âmbito da colonialidade do saber há o controle do conhecimento exercido a partir de uma perspectiva eurocêntrica, deslegitimando outras formas de se produzir saberes (Quijano, 2005). Nesse contexto, em que se dá o racismo epistêmico, há a invisibilização de outras formas de conhecimento em favor da ciência ocidental, vista como única e universal (Mignolo, 2017; Walsh, 2013). Como destaca Mignolo (2017, p.18), “As línguas que não eram aptas para o pensamento racional (seja teológico ou secular) foram consideradas as línguas que revelavam a inferioridade dos seres humanos que as falavam”, e, por isso, a colonialidade do saber acaba por se articular à do ser, afetando a identidade e a subjetividade dos povos colonizados.

No campo da colonialidade do saber, diversos estudos apontam como saberes eurocentrados são privilegiados na EJA em detrimento dos conhecimentos empíricos,



ancestrais e locais trazidos pelos próprios estudantes. Botelho e Matos (2022), ao analisarem questões de língua espanhola do ENEM PPL (Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade), realizado por pessoas em situação de privação de liberdade vinculados à EJA, identificam a predominância de uma visão eurocêntrica no conteúdo das perguntas. Amorim, Evangelista e Senra (2021) reforçam essa crítica ao destacarem que o conhecimento válido não é somente o conhecimento científico, que é comumente tido como neutro e universal.

As estruturas de poder herdadas da lógica colonial que continuam influenciando a construção das identidades (Maldonado-Torres, 2007; 2009) podem ser entendidas a partir do conceito de colonialidade do ser, que evidencia os impactos da colonialidade na mente e na experiência dos sujeitos colonizados, articulando-se com as colonialidades do poder e do saber. Essa construção resulta em uma “violência ontológica” que “contraria a nossa própria existência” (Maldonado-Torres, 2009, p.361), pois nega a humanidade de indivíduos que são submetidos a processos de marginalização, afetando sua existência social, epistemológica e subjetiva.

A colonialidade do ser também se manifesta na EJA, entre outros modos, por meio da internalização de discursos meritocráticos. Rego (2019) observa que estudantes frequentemente reproduzem, de forma autopunitiva, o imaginário do mérito individual, responsabilizando-se por suas condições de vida sem considerar as estruturas opressoras que os afetam. Alonso e Eiterer (2024) também relatam falas que evidenciam essa subjetivação, como a de uma estudante que afirma: “hoje em dia, lá, quem não estuda é porque não quer” (Rosa, 2022, apud Alonso; Eiterer, 2024), o que revela uma apropriação do discurso da culpa individual, próprio da colonialidade do ser (p.156).

Ainda dentro desse processo de subjetivação orquestrado pela colonialidade tem-se a colonialidade de gênero, cujo conceito foi elaborado principalmente por Maria Lugones (2021). Esse processo refere-se às formas de opressão de gênero inseridas na lógica do sistema moderno/colonial. Na EJA, esse fenômeno se torna ainda mais evidente, uma vez que a maioria de seus estudantes é composta por mulheres negras ou pardas com mais de trinta anos (Brasil, 2025), e que retomam os estudos após longos períodos de afastamento. Muitas dessas mulheres enfrentam obstáculos estruturais derivados dessa colonialidade de gênero, que historicamente as posiciona como principais responsáveis pelas tarefas domésticas, pelo cuidado familiar e pela maternidade (Sieber, Funari e Moraes, 2019). Além disso, essas



desigualdades se expressam também em restrições impostas por figuras masculinas da família, que muitas vezes impedem ou desencorajam sua participação na educação formal (Alonso; Eiterer, 2024). Mesmo quando não explícitas, essas pressões sociais dificultam o acesso e a permanência dessas mulheres na escola, fazendo com que a EJA se configure como uma alternativa viável para a retomada de suas trajetórias educacionais (Nunes; Ribeiro; Giraldi, 2021; Sieber, Funari e Moraes, 2019).

Embora reconheça-se a presença da colonialidade nesse ambiente educacional é importante lembrar que a própria emergência da EJA enquanto política educacional pode ser compreendida como uma resposta e uma resistência à colonialidade que opera nos ambientes escolares, resistindo frente a lógica de segregação das populações consideradas socialmente à margem (Alonso; Eiterer, 2024). Assim, reconhecer as raízes coloniais que ainda influenciam as estruturas educacionais e as relações de poder que operam dentro desse espaço escolar passa pela compreensão dos desafios atuais que se impõem a essa modalidade educacional.

Diante desse cenário, esta investigação propõe-se a analisar os principais desafios apontados por docentes de ciências da natureza que atuam na EJA, com o intuito de compreender de que maneira essas dificuldades se articulam às lógicas da colonialidade presentes no espaço educativo. A pesquisa integra um estudo de doutorado voltado à formação de professores para a EJA e tem como ponto de partida inquietações surgidas durante a realização de um curso de extensão vinculado ao projeto.

No referido curso foram abordadas intersecções entre gênero e colonialidade no contexto da EJA. Nesse espaço buscamos identificar a percepção dos sujeitos da pesquisa em relação aos desafios de caráter estrutural e organizacional, historicamente presentes na EJA, com ênfase naqueles que se relacionam diretamente às marcas da colonialidade, especialmente a colonialidade de gênero. São apontamentos que revelam as dificuldades enfrentadas pelos docentes no cotidiano da EJA, abrangendo desde questões como evasão, precarização e insuficiência de políticas públicas até desafios mais específicos relacionados às intersecções de gênero, raça e classe social, entre outros marcadores sociais da diferença.

## **METODOLOGIA**

Tendo em vista que a questão central desta investigação é compreender quais são os principais desafios enfrentados por docentes da área das ciências da natureza, na EJA, e como



esses desafios se relacionam com as lógicas da colonialidade, especialmente de gênero, optou-se por uma abordagem qualitativa, que melhor atendesse às demandas interpretativas da pesquisa. Conforme Ludke e André (2022) são características das pesquisas de natureza qualitativa: o contato direto do pesquisador com o objeto/situação de estudo e/ou o ambiente que o/a circunda; a natureza descritiva dos dados coletados; a centralidade no processo da pesquisa, em detrimento do produto final; a valorização das subjetividades dos participantes e; o processo indutivo na análise dos dados (Ludke; André 2022).

O grupo de sujeitos participantes deste estudo é formado por 14 docentes da área das Ciências da Natureza, com formação em Biologia, Química e/ou Física, que atuam, atuaram ou declararam interesse em atuar na EJA. Esses docentes estavam entre os participantes de um curso de extensão voltado à formação para o ensino de Ciências na EJA, com enfoque nas questões de gênero, e aceitaram voluntariamente integrar a pesquisa.

A coleta de dados ocorreu por meio de informações obtidas a partir dos questionários de inscrição e atividades realizadas durante o curso. A análise foi conduzida por meio da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016), que é constituída por três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise foram consideradas as respostas dadas a quatro questões abertas relacionadas aos desafios da EJA, às experiências profissionais dos participantes e a questões de gênero. A etapa seguinte consistiu na codificação dos dados, agrupando-os em categorias relacionadas aos desafios da modalidade, com ênfase nas dimensões da colonialidade. Por fim, os dados foram interpretados à luz de referenciais decoloniais, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos docentes às suas vivências e evidenciar como essas experiências revelam as tensões presentes na prática docente na EJA.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das falas dos docentes participantes indicam que os desafios enfrentados no ensino de Ciências da Natureza na EJA perpassam diversas dimensões, atravessando aspectos estruturais, político-pedagógicos e sociais. Em suas falas os participantes destacam, principalmente, desafios relacionados à precarização das condições estruturais, evasão escolar e a ausência de uma formação específica para a EJA. Além disso, observa-se uma articulação entre esses desafios e a lógica da colonialidade, com ênfase particular nas questões de gênero,



que incide de forma significativa tanto sobre as trajetórias educacionais dos estudantes quanto sobre a prática docente nesse contexto.

### **Colonialidade do Poder**

Entre os desafios mais recorrentes identificados na análise destaca-se a precarização estrutural da EJA. Os participantes apontam para a falta de políticas públicas específicas, infraestrutura inadequada e a redução de investimentos como fatores que comprometem a qualidade do ensino nessa modalidade. Como relatado por um dos sujeitos: “A EJA não recebe a devida valorização nas políticas públicas” (Sujeito G, 2024), o que se manifesta na ausência de estruturas físicas adequadas, planos de carreira para educadores e até na diminuição do número de turmas e de profissionais (Sujeito N, 2024; Sujeito C, 2024).

Se retomarmos a fala de Walsh (2009, p.32), na qual considera que “a estrutura mestra da dominação e opressão continua sendo a econômica; a estrutura que nos condiciona”, pode-se inferir que a precarização estrutural da EJA por meio da falta de investimentos é também um mecanismo de dominação da colonialidade que limita o acesso, a permanência e a qualidade da educação oferecida a grupos já marginalizados, como aqueles formados pelos sujeitos que frequentam a EJA.

Outro ponto recorrente é a evasão escolar, associada a fatores como a sobrecarga de trabalho, responsabilidades familiares e o cansaço dos estudantes, conforme destacou o Sujeito I (2025): “Adultos com muitas responsabilidades, como trabalho e família, o que os leva a chegar cansados à escola”. Esses fatores, quando não enfrentados por políticas de permanência, contribuem para o abandono dos estudos e revelam a necessidade de estratégias pedagógicas e institucionais que favoreçam o engajamento contínuo dessas pessoas.

Considerando que a maior parte dos estudantes da EJA é formada por mulheres autodeclaradas pretas ou pardas, isso dialoga diretamente com a pesquisa sobre jovens negras estudantes na EJA, de Lima et al. (2024, p.3). Nesse estudo os autores mencionam que “os fatores de evasão escolar estão, na verdade, mais relacionados à invisibilidade e ao silenciamento das instituições diante de conflitos raciais e de gênero e à ausência de políticas públicas voltadas ao pertencimento das jovens negras na educação”. Tal realidade reflete a operação da colonialidade do poder, que invisibiliza e marginaliza populações racializadas (Quijano, 2002), excluindo-as dos processos educacionais e perpetuando desigualdades históricas.





Os limites impostos pela colonialidade do poder se sustentam também no controle do conhecimento legítimo e das práticas pedagógicas, o que nos leva à dimensão seguinte: a colonialidade do saber.

### **Colonialidade do Saber**

Relatos dos participantes indicam que a falta de formação específica para o trabalho docente na EJA constitui um obstáculo importante, dificultando o enfrentamento das demandas complexas desse público. Como enfatizado pelo Sujeito C (2024), há uma “necessidade de formação específica para essa atuação”, especialmente no que se refere à construção de metodologias flexíveis, contextualizadas e sensíveis à diversidade presente nas turmas.

No ensino de Ciências Biológicas na EJA, por exemplo, observa-se que a formação inicial dos docentes, majoritariamente oriundos de licenciaturas tradicionais, prioriza conteúdos disciplinares e a pesquisa acadêmica, negligenciando a preparação para atuar em contextos socialmente complexos. Além disso, muitos professores chegam a essa modalidade por circunstâncias administrativas, e não por escolha, o que gera insegurança e falta de preparo específico (Cassab, 2023).

Essa realidade evidencia a urgência de propostas formativas que considerem as particularidades dos sujeitos da EJA e os saberes necessários à sua docência. Como aponta Cassab (2023), as orientações presentes na formação inicial e nos documentos normativos ainda são insuficientes para garantir uma compreensão aprofundada das especificidades da modalidade. No contexto deste estudo, a ausência dessa formação específica é expressão da colonialidade do saber, que privilegia epistemologias hegemônicas e desconsidera conhecimentos e práticas adequadas a contextos educativos historicamente marginalizados.

As ausências e distorções na produção e na transmissão do saber não apenas limitam a prática pedagógica, mas também afetam diretamente a maneira como os sujeitos são percebidos e tratados na escola, abrindo caminho para refletirmos sobre a colonialidade do ser.

### **Colonialidade do Ser**

A colonialidade do ser se expressa na EJA por meio de experiências de desumanização, preconceito e estigmatização de estudantes, incluindo violências baseadas em



gênero e sexualidade. Esses elementos se articulam fortemente à colonialidade de gênero, revelando como a opressão se manifesta de forma interseccional no cotidiano escolar.

Docentes relataram episódios de assédio, homofobia e transfobia, envolvendo tanto estudantes como profissionais da educação. Um dos participantes narrou a agressão física sofrida por uma aluna trans durante uma saída pedagógica (Sujeito G, 2024), evidenciando que essas violências ultrapassam os muros da escola e demandam respostas pedagógicas e institucionais comprometidas com a equidade e o respeito à diversidade.

Por outro lado, alguns relatos mostram a EJA como espaço de acolhimento e reconhecimento da identidade de gênero, especialmente de estudantes trans. O uso do nome social, o apoio da escola na mediação com as famílias e o cuidado docente em lidar com situações delicadas demonstram o potencial transformador dessa modalidade, desde que as práticas pedagógicas estejam atentas às especificidades desses sujeitos (Sujeitos K, A e D, 2024).

Essa articulação direta entre ser e gênero nos leva à última dimensão de análise, que aprofunda como o patriarcado e a desigualdade sexual moldam o acesso e a permanência na educação: a colonialidade de gênero.

## Colonialidade de Gênero

As questões de gênero emergem como dimensões estruturantes da exclusão educacional relatadas pelos participantes. Alguns docentes apontam que muitas mulheres ingressam ou retornam à EJA apenas em etapas mais tardias da vida, após ciclos dedicados ao cuidado familiar e à maternidade. Conforme relatado por uma participante: “as mulheres ao cuidar da maternidade em grande parte não conseguem realizar seus estudos na idade dita normal” (Sujeito D, 2024). Essa dinâmica expressa a divisão sexual do trabalho, que responsabiliza as mulheres pelas tarefas de cuidado e limita seu acesso à educação.

A ausência de políticas públicas que considerem a realidade das estudantes mães agrava essa situação. A inexistência de suporte para a permanência de mães na escola, como creches ou espaços de acolhimento infantil, torna a frequência escolar dependente de redes informais de apoio ou da aceitação das crianças na sala de aula (Sujeito E, 2024). Como destaca uma das participantes: “o tempo ali, custa o tempo com a família, custa o tempo de descanso que uma mulher que é mãe poderia ter [...] enquanto o homem continua sua vida normal” (Sujeito A, 2024), evidenciando como o sistema patriarcal estrutura o acesso desigual





à formação.

O ensino de Ciências também é atravessado por normatividades de gênero que reproduzem estereótipos e silenciamentos. Atividades como o “Dia D”, que é um momento pedagógico em que meninas se vestem de meninos e vice-versa, foram criticadas por docentes que buscaram ressignificá-las como momentos de reflexão crítica (Sujeito C, 2024). Houve ainda a denúncia de segregação por gênero em turmas, baseada em supostos comportamentos naturalmente atribuídos a meninas e meninos, o que, segundo o Sujeito O (2024), reforça estereótipos internalizados e mantém assimetrias no ambiente escolar.

Por fim, destaca-se o apagamento das mulheres na ciência como expressão persistente da colonialidade de gênero. A ausência de referências femininas nos currículos de Ciências foi apontada como um fator que limita a identificação das estudantes com a área (Sujeito M, 2024). Como afirma Walsh (2009), “a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto da modernidade/colonialidade, contribuiu de forma vital para o estabelecimento e manutenção da histórica e atual ordem hierárquica racial, na qual os brancos, e especialmente os homens brancos europeus, permanecem em cima” (Walsh, 2009, p.24). Superar essas opressões demanda currículos mais representativos, capazes de promover novas formas de identificação e pertencimento para as estudantes.

Em síntese, os desafios enfrentados por docentes de Ciências na EJA não podem ser compreendidos de forma dissociada das estruturas coloniais e patriarcais que ainda operam na sociedade e na escola. Tais desafios estão intimamente vinculados à colonialidade de gênero que atravessa não apenas os conteúdos e as práticas pedagógicas, mas também as trajetórias dos sujeitos que frequentam a EJA, exigindo dos educadores um olhar crítico e interseccional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que, embora a EJA ainda seja marcada por desafios estruturais, pedagógicos e sociais atravessados pela lógica da colonialidade, ela também se configura como um espaço de potência e de resistência a essas mesmas estruturas que a oprime. As experiências compartilhadas revelam que, mesmo diante da precarização, da ausência de políticas públicas adequadas e da reprodução de normatividades de gênero, há movimentos significativos de transformação promovidos por educadores e educadoras.

Particularmente no ensino de Ciências, as falas evidenciam iniciativas que rompem



com estereótipos e com a invisibilização histórica de mulheres e pessoas trans nos currículos e nas práticas pedagógicas. A crítica a atividades escolares que reforçam papéis de gênero, o enfrentamento de violências como o assédio e a transfobia, o cuidado em promover o uso do nome social e o acolhimento da diversidade de identidades, são exemplos de ações que tensionam a lógica colonial e patriarcal presente na educação como um todo, mas principalmente no contexto do ensino de ciências. Além disso, ao denunciar o apagamento das mulheres na ciência e propor currículos mais inclusivos, os docentes afirmam a importância de recontar a história da ciência sob novas perspectivas.

Assim, as falas dos participantes demonstram que a EJA pode ser mais do que um espaço de reprodução das exclusões: ela pode se constituir como um território de superação da lógica colonial e de construção de práticas pedagógicas que garantam o direito à educação de qualidade para todos e todas.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, Ana Luísa Zanon; EITERER, Carmem Lúcia. Educação de pessoas jovens, adultas e idosas: da diferença colonial à interculturalidade crítica. *Currículo sem Fronteiras*, v. 22, 2022.

ALONSO, Ana Luísa Zanon; EITERER, Carmem Lúcia. A presença da (de)colonialidade na educação de pessoas jovens, adultas e idosas. *Revista Teias*, v. 25, n. 77, 2024.

AMORIM, Elisangela M.; EVANGELISTA, Edson G.; SENRA, Ronaldo E. F. Racismo ambiental: um estudo de caso na turma da EJA da Escola Estadual do Campo São José, no Distrito de Água Fria (MT). *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste, Dourados*, v. 8, n. 18, 2021.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOTELHO, Gabriela Rodrigues; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Perspectiva afrogênica decolonial nos itens de língua espanhola do enem para jovens e adultos privados de liberdade. *Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP*, v. 61, n. 1, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo Técnico*. Brasília, 2025.

CASSAB, Mariana. A construção curricular em EJA: a educação em Ciências que se cria nas frestas da precariedade e da resistência. *Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio - ISSN: 2763-8898 vol. 16, 2023*. Disponível em: <https://doi.org/10.46667/renbio.v16inesp.1.1072>. Acesso em 16 jan. 2025.



FÁVERO, Leonor Lopes. Heranças - A educação no Brasil Colônia. Revista Anpoll, n.8, p.87-102, 2000.

FANTINATO, Maria Cecília; FREITAS, Adriano Vargas; DIAS, Julio Cesar de Moura. “Não olha para a cara da gente”: ensino remoto na EJA e processos de invisibilização em contexto de pandemia. Revista Latinoamericana de Etnomatemática, v. 13, n. 1, p. 104–124, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22267/relatem.20131.44>.

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, n.14, p.108-130, 2000.

LIMA, Flavia Souza Rocha et al. Mulheres negras na EJA: compreendendo os desafios e as estratégias de enfrentamento do racismo no âmbito escolar. Revista Brasileira de Educação, v. 29, e290126, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290126>. Acesso em: 5 maio 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022.

LUGONES, Maria. Colonialidad y género: hacia un feminismo decolonial. In: MIGNOLO, W. [et al.] Género y descolonialidad. 3 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. Epistemologias do Sul. Coimbra: Biblioteca Nacional de Portugal, 2009. p. 337-382.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu, 2017b.

PALHARES, Emanuella de Azevedo; SILVA, Francisco Canindé da Silva. Do que é feita a diversidade na EJA? Compreensão a partir das Epistemologias do Sul. Revista Educação em Questão, v.61, n.68, p. 1-22, 2023.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. Novos Rumos, São Paulo, nº37, 2002.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, p. 117-142, 2005.

ROSA, Carolina Schenatto da Rosa; SILVA, Gilberto Ferreira da. Educação de Jovens e Adultos: um Sul teórico descolonial para compreender o contexto latino-americano. Revista



COCAR, Belém, v.13. n.25, 2019.

REGO, Noelia Rodrigues Pereira. “VOLTEI pra escola. E agora?” Breves reflexões em torno da mambembe-metamórfica-inacabada trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil – possibilidades de uma outra educação. Horizontes, [S. l.], v. 37, p. e019036, 2019.

SIEBER, Shana Sampaio; FUNARI, Juliana Nascimento; MORAES, Lorena Lima. “Se eu não tivesse casado, eu não tinha parado de estudar”: desafios para igualdade de gênero no acesso à Educação de Jovens e Adultos do campo à cidade. Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.8, n.1, 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

