

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2026.r7a13>

Recebido em: 04/05/2026

Aceito em: 02/06/2026

**POLÍTICAS DE EJA NO SEMIÁRIDO: URBANIZAÇÃO PEDAGÓGICA,  
ALFABETIZAÇÃO FUNCIONAL E EMANCIPAÇÃO PRODUTIVA**

**YOUTH AND ADULT EDUCATION POLICIES IN THE BRAZILIAN SEMIARID:  
PEDAGOGICAL URBANIZATION, FUNCTIONAL LITERACY, AND  
PRODUCTIVE EMANCIPATION**

**Francisca Aline de Oliveira Torres**

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-6729-5245>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9179167478873269>

Mestra em Ciências da Educação

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal

E-mail: [thathy\\_0@hotmail.com](mailto:thathy_0@hotmail.com)

**Edmo Henrique Martins Cavalcante**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0509-4475>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8897202884963325>

Doutor em Biotecnologia

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

E-mail: [edmo.cavalcante@ufrpe.br](mailto:edmo.cavalcante@ufrpe.br)

**Regina Andrade Silva**

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-4402-6862>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5569866285611132>

Mestranda em Dinâmicas de Desenvolvimento do Semiárido

Universidade Federal do Vale do São Francisco, Brasil

E-mail: [reginaasilva56@gmail.com](mailto:reginaasilva56@gmail.com)

**Pedro Paulo da Cunha**

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-8010-0862>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1225409965908965>

Mestrando Dinâmicas de Desenvolvimento do Semiárido

Universidade Federal do Vale do São Francisco, Brasil

E-mail: [pedro.paulo@discente.univasf.edu.br](mailto:pedro.paulo@discente.univasf.edu.br)

**RESUMO**

O artigo analisa as políticas de Educação de Jovens e Adultos no Semiárido brasileiro a partir

das tensões entre alfabetização funcional, territorialidade e emancipação produtiva. Parte-se do problema de que grande parte das políticas de EJA continua subordinada a racionalidades urbanocêntricas e produtivistas, desconsiderando especificidades socioterritoriais, ecológicas e culturais das populações rurais. O objetivo consistiu em investigar como a literatura científica recente tem discutido a relação entre escolarização, permanência territorial e desenvolvimento no contexto semiárido. Metodologicamente, realizou-se uma Revisão Integrativa de Literatura desenvolvida entre novembro de 2025 e abril de 2026, utilizando bases nacionais e internacionais. Inicialmente, foram identificadas 738 referências, posteriormente submetidas a procedimentos de triagem, elegibilidade e refinamento analítico, resultando em um corpus final composto por 23 estudos. Os resultados evidenciaram predominância de políticas educacionais orientadas pela lógica da empregabilidade, da certificação funcional e da adaptação econômica, frequentemente associadas a currículos urbanos e descontextualizados. Em contrapartida, os estudos também revelaram experiências emancipatórias vinculadas à Educação do Campo, à agroecologia, à educação popular e aos movimentos sociais rurais. A discussão demonstrou que a EJA no Semiárido constitui campo de disputa política e epistemológica entre modelos de escolarização funcional e propostas territorializadas de formação crítica. Conclui-se que a superação da urbanização pedagógica exige políticas de EJA comprometidas com territorialização curricular, sustentabilidade, soberania alimentar e permanência produtiva no campo.

**Palavras-chave:** Territorialidade; agroecologia; Educação do campo; soberania alimentar; desenvolvimento territorial.

## ABSTRACT

This article analyzes Youth and Adult Education policies in the Brazilian Semi-arid region through the tensions between functional literacy, territoriality, and productive emancipation. The study is based on the problem that a significant portion of adult education policies remains subordinated to urban-centered and productivist rationalities, disregarding the socio-territorial, ecological, and cultural specificities of rural populations. The main objective was to investigate how recent scientific literature has addressed the relationship between schooling, territorial permanence, and development in semi-arid contexts. Methodologically, an Integrative Literature Review was conducted between November 2025 and April 2026 using national and international databases. Initially, 738 references were identified and subsequently subjected to screening, eligibility, and analytical refinement procedures, resulting in a final corpus of 23 studies. The findings revealed the predominance of educational policies guided by employability, functional certification, and economic adaptation, frequently associated with urban and decontextualized curricula. Conversely, the studies also identified emancipatory experiences linked to Rural Education, agroecology, popular education, and rural social movements. The discussion demonstrated that Youth and Adult Education in the Semi-arid region constitutes a political and epistemological field of dispute between functional schooling models and territorialized proposals for critical education. The study concludes that overcoming pedagogical urbanization requires adult education policies committed to curricular territorialization, sustainability, food sovereignty, and productive permanence in rural areas.

**Keywords:** Territoriality; agroecology; rural education; food sovereignty; territorial development.

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) consolidou-se historicamente no Brasil sob uma trajetória marcada por descontinuidades institucionais, fragilidade estrutural e perspectivas compensatórias. Embora reconhecida como direito social, a modalidade frequentemente foi conduzida como mecanismo de correção estatística do analfabetismo e de adequação mínima da população às exigências econômicas de cada período histórico (Di Pierro; Haddad, 2015).

No campo brasileiro, essas limitações assumem maior complexidade em razão da persistência das desigualdades territoriais e da histórica invisibilização dos sujeitos camponeses. Ribeiro (2012) argumenta que a Educação do Campo expressa uma disputa entre os projetos do Estado e as reivindicações dos movimentos sociais rurais, especialmente no que se refere à função social da educação nos territórios camponeses. Nesse cenário, a escolarização ultrapassa a dimensão pedagógica e passa a integrar debates sobre permanência territorial, trabalho e produção da vida.

O Semiárido brasileiro insere-se nesse contexto como território político e pedagógico estratégico. Durante décadas, a região foi associada a discursos de atraso, escassez e inviabilidade produtiva, influenciando políticas educacionais organizadas a partir de referenciais urbanos e descontextualizados. Barbosa (2017) destaca que a Educação do Campo vinculada às lutas pela terra tensiona essa lógica ao reivindicar processos formativos articulados às realidades socioterritoriais dos sujeitos rurais. Paula e Rosa (2020) acrescentam que os avanços das políticas educacionais do campo resultaram da atuação histórica dos movimentos sociais na defesa de uma educação comprometida com a permanência digna no território.

Entretanto, grande parte das políticas de EJA no Semiárido permaneceu vinculada a uma racionalidade orientada pela empregabilidade e pela adaptação econômica. Tal dinâmica fortaleceu currículos voltados à qualificação funcional da força de trabalho, deslocando a educação de uma perspectiva emancipatória para uma lógica instrumental. Akello, Lutwama Rukundo e Musiimenta (2017) observam que programas de alfabetização funcional tendem a priorizar competências pragmáticas associadas à produtividade econômica, reduzindo a

dimensão política do conhecimento.

No Brasil, as políticas contemporâneas de EJA também passaram por contradições institucionais importantes. Julião, Beiral e Ferrari (2017) demonstram que, apesar dos avanços normativos produzidos pela Constituição Federal e pela LDB, a modalidade continuou submetida a políticas descontínuas e agendas econômicas de curto prazo. Nas áreas rurais, esse processo intensificou a reprodução de currículos urbanos pouco conectados às experiências territoriais dos estudantes. Silva e Miranda (2015) ressaltam que as práticas educativas da EJA do campo frequentemente desconsideram saberes vinculados à convivência com o Semiárido, à agricultura familiar e às formas comunitárias de organização social.

Diante dessas contradições, este artigo investiga como as políticas de EJA no Semiárido brasileiro equilibram o imperativo técnico do letramento voltado ao mercado de trabalho com a necessidade de uma educação territorializada e comprometida com a emancipação produtiva dos sujeitos do campo. O estudo sustenta a tese de que a EJA semiárida reproduz uma “urbanização pedagógica”, marcada pela predominância de processos de certificação funcional em detrimento da valorização das territorialidades rurais.

A relevância da discussão reside na compreensão da EJA como espaço de disputa entre distintos projetos de desenvolvimento, trabalho e território. Vendramini e Morais (2016) assinalam que experiências educativas vinculadas aos movimentos sociais do campo demonstram possibilidades concretas de formação crítica da classe trabalhadora rural, sobretudo quando articuladas à agroecologia, à soberania produtiva e às lutas pela permanência no território.

## **2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

### **2.1 ENTRE CAPITAL HUMANO E EMANCIPAÇÃO TERRITORIAL**

As políticas contemporâneas de Educação de Jovens e Adultos têm sido crescentemente atravessadas por racionalidades econômicas que subordinam a escolarização às exigências da produtividade e da empregabilidade. Nesse modelo, a educação deixa de operar como direito político e passa a ser concebida como investimento individual em competências adaptativas.

Akello, Lutwama Rukundo e Musiimenta (2017) observam que programas de alfabetização funcional tendem a priorizar habilidades utilitárias voltadas à inserção econômica imediata, deslocando o processo educativo para uma lógica instrumental. Em tal perspectiva, alfabetizar significa preparar sujeitos para responder às demandas do mercado e não necessariamente para interpretar criticamente as estruturas sociais que condicionam suas próprias formas de exclusão.

Essa inflexão funcionalista revela profundas implicações para a EJA no Semiárido brasileiro. A centralidade atribuída à empregabilidade frequentemente produz currículos desconectados das experiências territoriais dos sujeitos do campo, reforçando uma concepção de desenvolvimento associada à urbanização e ao deslocamento rural. O problema não reside apenas na presença do trabalho como eixo educativo, mas no tipo de trabalho legitimado pelas políticas públicas. Quando a educação rural passa a reproduzir competências orientadas exclusivamente ao mercado formal urbano, a escola contribui para a desvalorização simbólica das práticas produtivas locais e das formas comunitárias de organização da vida camponesa.

Barbosa (2017) argumenta que a Educação do Campo emerge precisamente como reação política a esse processo de marginalização territorial. Segundo a autora, trata-se de um projeto educacional vinculado às lutas sociais pela terra e pela autonomia dos sujeitos rurais. Em um dos trechos mais emblemáticos do estudo, Barbosa (2017, p. 119) afirma que a Educação do Campo constitui “a political project in the context of the struggle for land in Brazil”. A formulação é particularmente significativa porque desloca a educação do campo da esfera estritamente pedagógica para o interior das disputas estruturais por território, soberania e reconhecimento social.

Por sua vez, Ribeiro (2012) aprofunda essa crítica ao demonstrar que a disputa entre Estado e movimento camponês ultrapassa a dimensão institucional e alcança o próprio sentido da escolarização rural. A autora sustenta que a Educação do Campo nasce do “embate entre movimento camponês e Estado” (Ribeiro, 2012, p. 459), evidenciando que os currículos e políticas educacionais não são neutros, mas atravessados por projetos distintos de sociedade. Em vez de promover a permanência digna no território, numerosas políticas de EJA reproduzem modelos educativos incapazes de reconhecer os saberes construídos nas experiências agrícolas, comunitárias e agroecológicas do Semiárido.

Essa contradição torna-se ainda mais evidente quando se observa a relação entre

educação e classe trabalhadora rural. Vendramini e Morais (2016) destacam que as experiências educativas vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra demonstram possibilidades concretas de formação crítica articulada à transformação social. Para os autores, os desafios atuais da educação da classe trabalhadora exigem resistência às formas de mercantilização do ensino e às políticas educacionais subordinadas ao capital. Nesse horizonte, a emancipação territorial depende de uma educação capaz de fortalecer vínculos comunitários, soberania produtiva e consciência política, e não apenas de certificar competências funcionais.

Desse modo, a tensão entre capital humano e emancipação territorial revela uma disputa epistemológica no interior da própria EJA. Enquanto a lógica neoliberal reduz a educação a mecanismo de adaptação econômica, a Educação do Campo reivindica processos formativos comprometidos com a permanência, a territorialidade e a autonomia dos sujeitos rurais. O Semiárido torna-se, assim, um espaço privilegiado para compreender como diferentes projetos de desenvolvimento disputam os sentidos da escolarização contemporânea.

## **2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E RESISTÊNCIA SOCIOTERRITORIAL**

A Educação do Campo consolidou-se no Brasil como resultado das lutas históricas dos movimentos sociais rurais contra a exclusão educacional e a marginalização territorial. Diferentemente das políticas tradicionais voltadas ao meio rural, esse projeto educativo reivindica o reconhecimento do campo como espaço de produção de conhecimento, identidade e organização política. A disputa em torno do currículo escolar, portanto, não se restringe à seleção de conteúdos pedagógicos, mas envolve a legitimidade dos próprios sujeitos do campo enquanto produtores de saberes e projetos de sociedade.

De acordo com Paula e Rosa (2020) importantes conquistas das políticas educacionais do campo decorreram da atuação organizada dos movimentos sociais, especialmente na defesa de uma educação vinculada às necessidades concretas das populações rurais. As autoras enfatizam que a Educação do Campo “surge da luta dos movimentos sociais” (Paula; Rosa, 2020, p. 5), evidenciando que sua constituição está diretamente relacionada às reivindicações por terra, cidadania e permanência territorial. Essa dimensão política rompe com perspectivas assistencialistas historicamente atribuídas à educação rural brasileira.

Nesse contexto, a permanência no território assume centralidade estratégica. A educação deixa de operar apenas como mecanismo de mobilidade individual e passa a integrar projetos coletivos de desenvolvimento territorial sustentável. O problema é que grande parte das políticas de EJA ainda permanece organizada a partir de referenciais urbanos, tratando o campo como espaço transitório e subordinado. Tal racionalidade reforça processos de êxodo rural e enfraquece formas comunitárias de produção da vida.

As experiências vinculadas ao PRONERA evidenciam alternativas importantes a esse modelo. Santana, Cruz e Gonçalves (2021), ao analisarem o PROEJAPI no contexto da reforma agrária no Piauí, demonstram que iniciativas articuladas aos assentamentos rurais tendem a fortalecer processos de participação coletiva e valorização territorial. O estudo indica que a EJA pode operar como instrumento de organização popular quando vinculada às demandas concretas das comunidades camponesas.

Colares, Meneses e Furtado (2018), ao investigarem o ProJovem Campo na comunidade Japuara, identificam que os sujeitos envolvidos reconhecem a Educação do Campo como possibilidade de fortalecimento comunitário e valorização das experiências rurais. Os autores mostram que a formação escolar ganha novos sentidos quando articulada às práticas produtivas e culturais do território. Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser mera reprodução de conteúdos urbanos e passa a incorporar elementos da realidade social do campo.

Para Carcaioli (2018) as experiências de extensão universitária vinculadas à EJA do campo também desempenham papel relevante na construção de políticas educacionais territorializadas. O autor demonstra que a aproximação entre universidade, movimentos sociais e comunidades rurais favorece práticas pedagógicas mais contextualizadas e politicamente comprometidas. Trata-se de uma inflexão importante frente às políticas educacionais verticalizadas que historicamente ignoraram as especificidades do Semiárido.

A Educação do Campo, portanto, constitui uma forma de resistência socioterritorial diante das racionalidades neoliberais que transformam a escolarização em instrumento de adaptação econômica. Ao reivindicar o território como dimensão constitutiva da formação humana, os movimentos sociais rurais tensionam modelos educacionais centrados na urbanização pedagógica e recolocam a permanência no campo como questão política central.

### **2.3 AGROECOLOGIA, CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO E EMANCIPAÇÃO PRODUTIVA**

A discussão sobre emancipação produtiva no Semiárido brasileiro exige ultrapassar interpretações históricas que associaram a região à escassez e à inviabilidade econômica. A perspectiva da convivência com o Semiárido desloca esse paradigma ao reconhecer as potencialidades ecológicas, culturais e produtivas do território. Nesse contexto, a educação assume papel decisivo na construção de formas sustentáveis de permanência rural, especialmente quando articulada à agroecologia e à soberania alimentar.

Schwendler e Thompson (2017) demonstram que as experiências educativas desenvolvidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra articulam gênero, agroecologia e formação política como dimensões inseparáveis. As autoras identificam a agroecologia não apenas como técnica agrícola, mas como prática pedagógica voltada à transformação social e à autonomia dos sujeitos do campo. Em uma passagem significativa, afirmam que tais experiências produzem uma “education in gender and agroecology” (Schwendler; Thompson, 2017, p. 100), revelando a centralidade da formação crítica na organização dos territórios rurais.

Essa abordagem tensiona diretamente os modelos tradicionais de EJA baseados na adaptação ao mercado de trabalho urbano. Em vez de preparar sujeitos para abandonar o campo, a educação contextualizada busca fortalecer capacidades produtivas vinculadas às realidades ecológicas e sociais do Semiárido. A emancipação produtiva, nesse sentido, depende da valorização dos conhecimentos locais, das práticas coletivas e das formas sustentáveis de produção da vida.

Pesquisa realizada por Santos et al. (2019) junto à associações de mulheres no Semiárido brasileiro, evidenciam que experiências comunitárias articuladas à agroecologia fortalecem autonomia econômica e participação social. O estudo demonstra que práticas produtivas territorializadas também operam como estratégias de resistência às desigualdades históricas da região. A educação, nesse processo, adquire dimensão política ao favorecer processos coletivos de organização e fortalecimento comunitário.

A dimensão ambiental da EJA igualmente emerge como elemento estratégico. Poletto

*et al.* (2025) identificam que estudantes da EJA demonstram crescente preocupação com mudanças climáticas e sustentabilidade, indicando que a educação ambiental pode contribuir para a construção de novos horizontes de permanência territorial. O dado é particularmente relevante para o Semiárido, onde as disputas em torno da água, da terra e da produção agrícola assumem centralidade crescente.

A agroecologia, portanto, ultrapassa a condição de alternativa produtiva e passa a constituir uma pedagogia territorial. Sua relevância reside precisamente na capacidade de articular educação, sustentabilidade, soberania alimentar e permanência no campo. Em oposição à racionalidade funcionalista da escolarização, a convivência com o Semiárido propõe uma formação vinculada à autonomia territorial e à valorização dos sujeitos rurais como produtores de conhecimento e vida coletiva.

## **2.4 GÊNERO, DIVERSIDADE E SUJEITOS INVISIBILIZADOS DA EJA**

As desigualdades presentes na EJA do campo não se manifestam de forma homogênea. Gênero, geração e condições sociais atravessam profundamente as trajetórias escolares de jovens e adultos rurais, produzindo processos diferenciados de exclusão educacional. A invisibilização dessas dimensões contribui para a manutenção de políticas públicas incapazes de reconhecer a complexidade dos sujeitos que frequentam a modalidade.

Camillo e Pinto (2021) destacam que as turmas da EJA são marcadas por intensa diversidade etária e por trajetórias escolares fragmentadas. Segundo as autoras, os sujeitos da modalidade carregam experiências múltiplas de interrupção, retorno e permanência precária na escola. Essa heterogeneidade frequentemente entra em conflito com modelos pedagógicos padronizados, organizados a partir de currículos rígidos e temporalidades escolares homogêneas.

No campo, tais dificuldades tornam-se ainda mais intensas devido às desigualdades de gênero. Sieber, Funari e Moraes (2019) demonstram que muitas mulheres interrompem sua escolarização em razão do casamento, da maternidade e da divisão sexual do trabalho. A frase que intitula o estudo, “Se eu não tivesse casado, eu não tinha parado de estudar” (Sieber; Funari; Moraes, 2019, p. 1), sintetiza de maneira contundente os mecanismos estruturais que

condicionam o acesso feminino à educação.

A feminização da exclusão educacional no meio rural evidencia que a evasão escolar não pode ser interpretada como escolha individual ou simples desinteresse pelos estudos. Trata-se de um fenômeno associado às relações históricas de poder que organizam trabalho doméstico, cuidado familiar e acesso desigual às oportunidades educacionais. Em numerosos contextos rurais, a escolarização feminina permanece subordinada às exigências do trabalho reprodutivo e às dinâmicas patriarcais presentes nas comunidades.

Ao ignorar essas dimensões, parte significativa das políticas de EJA contribui para reproduzir desigualdades já existentes. A ausência de estratégias pedagógicas voltadas às especificidades dos sujeitos do campo revela limites importantes das políticas educacionais contemporâneas. Mais do que ampliar vagas escolares, a EJA no Semiárido demanda reconhecimento efetivo das condições sociais, culturais e territoriais que atravessam a experiência dos estudantes rurais.

## **2.5 FORMAÇÃO DOCENTE, CURRÍCULO E CONTRADIÇÕES INSTITUCIONAIS**

A consolidação de uma EJA territorializada depende diretamente da formação docente e da construção de currículos capazes de dialogar com as realidades sociais do campo. Entretanto, numerosas políticas educacionais permanecem organizadas a partir de referenciais urbanos, reproduzindo práticas pedagógicas pouco conectadas às experiências produtivas e culturais dos sujeitos rurais.

Melo *et al.* (2021), ao analisarem o projeto político-pedagógico de uma escola do campo, identificam “encontros e desencontros” entre as diretrizes institucionais da EJA e as demandas concretas da comunidade escolar. Os autores demonstram que, embora os documentos oficiais frequentemente defendam contextualização curricular, as práticas pedagógicas continuam marcadas por conteúdos urbanos e abordagens desarticuladas das territorialidades camponesas.

A formação continuada dos professores constitui outro ponto crítico. Santos, Lima e Nery (2020) argumentam que docentes da EJA do campo enfrentam dificuldades relacionadas à ausência de políticas permanentes de qualificação voltadas às especificidades rurais. Sem

processos formativos contextualizados, a tendência é a reprodução de metodologias padronizadas e de currículos distantes da realidade dos estudantes.

Silva e Miranda (2015) reforçam essa crítica ao afirmarem que as práticas educativas da EJA do campo ainda operam sob representações que desconsideram experiências socioculturais dos sujeitos rurais. Para os autores, o currículo frequentemente atua como mecanismo de homogeneização cultural, invisibilizando conhecimentos ligados à agricultura familiar, às formas comunitárias de trabalho e à convivência com o Semiárido.

Essa contradição revela um problema estrutural das políticas de EJA. Embora os discursos oficiais frequentemente mencionem inclusão, diversidade e contextualização, as práticas institucionais continuam subordinadas a modelos pedagógicos urbanos e funcionalistas. O resultado é a manutenção de uma escolarização fragmentada, incapaz de reconhecer o território como dimensão constitutiva do processo educativo.

A formação docente, nesse contexto, não pode ser reduzida à atualização técnica de metodologias de ensino. Trata-se de uma disputa epistemológica sobre quais conhecimentos devem ser legitimados pela escola e quais projetos de sociedade orientam a educação rural contemporânea.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

#### **3.1 TIPO DE ESTUDO**

O presente estudo caracteriza-se como uma Revisão Integrativa de Literatura, método que possibilita a síntese crítica e sistemática de produções científicas sobre determinado fenômeno, permitindo integrar diferentes perspectivas teóricas, metodológicas e analíticas em um mesmo corpo interpretativo. Diferentemente de revisões estritamente descritivas, a revisão integrativa favorece a construção de análises amplas e problematizadoras, especialmente em campos marcados por disputas conceituais e políticas, como ocorre com a Educação de Jovens e Adultos no Semiárido brasileiro.

A escolha dessa abordagem metodológica decorre da necessidade de compreender a EJA não apenas como modalidade educacional, mas como espaço de tensão entre projetos

distintos de desenvolvimento territorial, escolarização e trabalho rural. Mendes, Silveira e Galvão (2008) afirmam que a revisão integrativa permite “a incorporação das evidências na prática” ao reunir e sistematizar conhecimentos produzidos sobre determinado objeto. No contexto desta pesquisa, o método mostrou-se particularmente adequado por possibilitar a articulação entre estudos sobre Educação do Campo, políticas públicas, territorialidade, agroecologia, emancipação produtiva e alfabetização funcional.

Souza, Silva e Carvalho (2010) destacam que a revisão integrativa amplia a capacidade interpretativa do pesquisador ao permitir a inclusão de investigações com diferentes delineamentos metodológicos, favorecendo análises críticas e abrangentes sobre fenômenos complexos. Essa característica foi considerada central para o presente estudo, uma vez que a produção científica sobre EJA no Semiárido envolve pesquisas qualitativas, análises documentais, estudos de políticas públicas e investigações vinculadas aos movimentos sociais do campo.

A opção metodológica também dialoga com as proposições de Torracco (2005), para quem revisões integrativas devem ultrapassar a simples descrição da literatura e assumir função interpretativa e crítica. Segundo o autor, esse tipo de revisão possibilita a construção de novas estruturas conceituais a partir da integração analítica de estudos já existentes. Nesse sentido, a presente investigação buscou não apenas mapear produções sobre EJA no Semiárido, mas identificar contradições, lacunas e disputas epistemológicas presentes na literatura selecionada.

### **3.2 PROTOCOLO METODOLÓGICO E ADAPTAÇÃO DO PRISMA**

A condução da revisão ocorreu entre novembro de 2025 e abril de 2026, seguindo procedimentos sistemáticos inspirados nas diretrizes do PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta Analyses), adaptadas à natureza interpretativa da Revisão Integrativa. O percurso metodológico foi estruturado em etapas sucessivas de identificação, triagem, elegibilidade e análise do corpus científico, buscando assegurar rigor analítico, transparência procedimental e coerência interpretativa.

Inicialmente, definiu-se a problemática central da pesquisa, bem como os eixos conceituais orientadores da busca bibliográfica. Em seguida, foram estabelecidos descritores,

combinações booleanas e critérios de elegibilidade compatíveis com o objetivo do estudo. A etapa posterior envolveu a localização das produções científicas nas bases selecionadas, seguida pela remoção de duplicidades e leitura preliminar dos títulos, resumos e palavras-chave.

Ao todo, foram identificadas inicialmente 738 referências potencialmente relacionadas ao tema da pesquisa. Após os procedimentos de triagem, exclusão de duplicidades e aplicação dos critérios de elegibilidade, constituiu-se o corpus analítico final utilizado na revisão integrativa. O processo de refinamento da amostra priorizou produções que apresentassem densidade teórica, problematização territorial e relação explícita entre EJA, Educação do Campo e dinâmicas socioterritoriais do Semiárido.

Conforme defendem Mendes, Silveira e Galvão (2008), a revisão integrativa exige rigor na definição das etapas de coleta e análise dos estudos selecionados, evitando sínteses fragmentadas ou excessivamente descritivas. Em consonância com essa perspectiva, a presente investigação buscou desenvolver uma leitura analítica orientada por categorias interpretativas e não apenas por síntese autoral isolada.

A organização analítica do material ocorreu por núcleos de sentido, permitindo identificar recorrências temáticas, disputas conceituais e lacunas teóricas presentes na literatura. Inspirado na proposta de Torracco (2005), o estudo privilegiou uma abordagem interpretativa capaz de articular diferentes pesquisas em torno de categorias mais amplas de análise, especialmente aquelas relacionadas à alfabetização funcional, territorialidade, emancipação produtiva e urbanização pedagógica.

Com o objetivo de fortalecer a consistência metodológica da revisão, foram adotados os seguintes critérios de rigor científico:

- sistematização explícita das etapas de busca e seleção;
- definição prévia dos critérios de inclusão e exclusão;
- utilização de descritores em três idiomas;
- análise crítica orientada por categorias interpretativas;
- rastreabilidade do processo de seleção dos estudos;
- coerência entre problemática, objetivos e categorias analíticas.

Esses procedimentos buscaram reduzir vieses de seleção e fortalecer a robustez interpretativa da revisão, especialmente diante da heterogeneidade temática presente na

produção científica sobre EJA e Educação do Campo.

### 3.3 ESTRATÉGIA DE BUSCA E BASES DE DADOS

A estratégia de busca foi construída a partir de três eixos temáticos centrais: público/política, território e tensão analítica. Os descritores foram definidos em português, inglês e espanhol, buscando ampliar o alcance das produções indexadas em diferentes bases de dados.

No eixo relacionado ao público e às políticas educacionais, utilizaram-se os termos: “EJA”, “Educação de Jovens e Adultos” e “Adult Education”. Para o eixo territorial, empregaram-se os descritores “Semiárido”, “Semiarid”, “Sertão” e “Educação do Campo”. Já no eixo analítico relacionado às tensões estruturais da pesquisa, foram utilizados os termos “Políticas Públicas”, “Alfabetização Funcional”, “Trabalho” e “Emancipação”.

Os descritores foram combinados mediante operadores booleanos AND e OR, permitindo a construção de estratégias de busca mais abrangentes e compatíveis com os objetivos da investigação. Souza, Silva e Carvalho (2010) destacam que a definição clara das estratégias de busca constitui etapa essencial para garantir consistência metodológica em revisões integrativas, sobretudo em estudos que envolvem múltiplas categorias conceituais.

As buscas foram realizadas nas seguintes bases de dados:

- Scopus;
- Web of Science;
- SciELO;
- Redalyc;
- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A escolha dessas bases decorreu da necessidade de contemplar simultaneamente produções internacionais, literatura latino-americana e estudos brasileiros vinculados à Educação do Campo e às políticas de EJA. A inclusão da BDTD justificou-se pela relevância da literatura cinzenta para o debate sobre territorialidade, movimentos sociais e educação rural, campos nos quais numerosas pesquisas de elevada densidade analítica ainda circulam prioritariamente em formato de dissertações e teses.

O recorte temporal compreendeu publicações dos últimos dez anos, priorizando estudos produzidos entre 2015 e 2025. A delimitação buscou garantir atualidade analítica e alinhamento com as transformações recentes das políticas públicas de EJA e Educação do Campo no Brasil.

A estratégia de busca foi estruturada de forma multilíngue e combinatória, visando ampliar o alcance da revisão integrativa e reduzir limitações relacionadas à indexação temática das bases de dados. A construção dos descritores considerou a natureza interdisciplinar da pesquisa, articulando termos relacionados à Educação de Jovens e Adultos, territorialidade rural e tensões entre alfabetização funcional e emancipação produtiva. Conforme destacam Souza, Silva e Carvalho (2010), a definição criteriosa das estratégias de busca constitui etapa decisiva para assegurar consistência metodológica e rastreabilidade analítica em revisões integrativas.

**Tabela 1** - Estratégia de busca, descritores e combinações booleanas utilizadas nas bases de dados

Eixo Temático	Descritores Utilizados	Operadores Booleanos	Bases de Dados	Objetivo Analítico
Público e Política Educacional	“EJA”; “Educação de Jovens e Adultos”; “Adult Education”	OR	Scopus; Web of Science; SciELO; Redalyc; BDTD	Identificar produções sobre políticas e práticas de EJA
Territorialidade e Ruralidade	“Semiárido”; “Semiarid”; “Sertão”; “Educação do Campo”	OR	Scopus; SciELO; Redalyc; BDTD	Localizar estudos vinculados às especificidades territoriais do campo
Trabalho e Emancipação	“Políticas Públicas”; “Alfabetização Funcional”; “Trabalho”; “Emancipação”	OR	Scopus; Web of Science; SciELO	Mapear pesquisas sobre empregabilidade, desenvolvimento e emancipação
Combinação Interseccional dos Eixos	(“EJA” AND “Semiárido”) AND (“Alfabetização Funcional” OR “Emancipação”)	AND / OR	Scopus; Web of Science; SciELO; Redalyc	Refinar estudos diretamente relacionados à problemática da pesquisa
Educação do Campo e Permanência Territorial	(“Educação do Campo” AND “EJA”) AND (“Território” OR “Agroecologia”)	AND / OR	SciELO; Redalyc; BDTD	Identificar pesquisas sobre territorialidade, agroecologia e permanência no campo

**Fonte:** Próprios autores.

A organização da estratégia de busca em eixos temáticos permitiu ampliar a abrangência da revisão sem comprometer a coerência analítica do corpus selecionado. O uso combinado de

descritores em português e inglês favoreceu a identificação de estudos internacionais relacionados à educação em territórios rurais e zonas semiáridas, enquanto as bases latino-americanas possibilitaram maior aproximação com produções vinculadas às especificidades da Educação do Campo no Brasil.

Tal procedimento metodológico encontra respaldo em Souza, Silva e Carvalho (2010), que enfatizam a importância da sistematização dos descritores para garantir rigor e reprodutibilidade em revisões integrativas. Simultaneamente, a articulação entre territorialidade, emancipação produtiva e alfabetização funcional permitiu delimitar um corpus alinhado à problemática central da pesquisa, evitando dispersão temática e fortalecendo a densidade interpretativa da revisão.

### **3.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO**

A definição dos critérios de elegibilidade buscou assegurar consistência temática e densidade analítica ao corpus final da revisão. Conforme argumenta Torracó (2005), revisões integrativas demandam critérios rigorosos de seleção para evitar dispersão conceitual e fragilidade interpretativa.

Foram adotados os seguintes critérios de inclusão:

- estudos publicados entre 2015 e 2025;
- artigos, dissertações e teses relacionados à EJA no contexto rural;
- pesquisas vinculadas à Educação do Campo, territorialidade, agroecologia, emancipação produtiva ou desenvolvimento territorial;
- produções que abordassem explicitamente o Semiárido brasileiro ou dinâmicas educacionais do campo;
- estudos com densidade teórica e problematização crítica das políticas públicas.

Por outro lado, foram excluídos:

- relatos de experiência sem fundamentação analítica consistente;
- estudos estritamente descritivos;
- pesquisas sobre EJA urbana sem recorte territorial;
- produções sem relação explícita com Educação do Campo ou territorialidade;

- trabalhos duplicados entre as bases consultadas.

A territorialidade constituiu critério analítico central da revisão. Assim, mesmo estudos relacionados à EJA foram desconsiderados quando abordavam a modalidade de forma genérica, sem problematizar as especificidades socioterritoriais do campo e do Semiárido.

### **3.5 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS**

A análise do corpus selecionado ocorreu em múltiplas etapas articuladas. Inicialmente, realizou-se leitura exploratória dos estudos elegíveis, seguida por leitura analítica aprofundada dos textos completos. Mendes, Silveira e Galvão (2008) ressaltam que a revisão integrativa exige processos sistemáticos de interpretação capazes de identificar convergências, divergências e lacunas presentes na literatura.

Após a leitura integral dos estudos, procedeu-se à codificação temática do material, considerando objetivos, referenciais teóricos, abordagens metodológicas, categorias conceituais e principais resultados das pesquisas. Essa etapa permitiu identificar padrões interpretativos recorrentes relacionados às políticas de EJA, territorialidade, alfabetização funcional, emancipação produtiva e Educação do Campo.

Posteriormente, os dados foram organizados em núcleos de sentido mais amplos, possibilitando a construção das categorias analíticas da revisão. Em vez de estruturar os resultados exclusivamente por autor ou cronologia, optou-se por uma organização temática interpretativa, favorecendo análise crítica das disputas epistemológicas presentes na produção científica.

Desse processo emergiram três categorias centrais de análise:

- instrumentalização do saber;
- resistência do território;
- vazio político das políticas de EJA no campo.

A construção dessas categorias buscou evidenciar como a literatura científica interpreta as tensões entre escolarização funcional, territorialidade e emancipação produtiva no Semiárido brasileiro.

## 4 RESULTADOS

### 4.1 PANORAMA ANALÍTICO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EJA NO SEMIÁRIDO

A análise do corpus evidenciou que a produção científica sobre Educação de Jovens e Adultos no Semiárido brasileiro permanece marcada por forte heterogeneidade temática, mas também por convergências críticas importantes em torno das relações entre território, desigualdade social e políticas educacionais. Dos estudos analisados, observou-se predominância de pesquisas qualitativas, estudos de caso, análises documentais e investigações vinculadas à Educação do Campo e aos movimentos sociais rurais. Tal predominância revela que a literatura sobre EJA rural tem se afastado gradualmente de abordagens meramente tecnicistas e passado a problematizar a escolarização como questão política e territorial (Barbosa, 2017; Ribeiro, 2012; Paula; Rosa, 2020).

Os resultados demonstraram concentração analítica em cinco grandes eixos: políticas públicas de EJA, territorialidade e Educação do Campo, agroecologia e emancipação produtiva, formação docente e desigualdades estruturais relacionadas a gênero e permanência escolar. Essa distribuição temática revela que a literatura recente tem interpretado a EJA rural menos como modalidade compensatória e mais como espaço de disputa epistemológica sobre desenvolvimento, trabalho e permanência territorial.

Mesmo assim, a revisão também identificou permanência significativa de abordagens funcionalistas associadas à lógica da empregabilidade. Akello, Lutwama Rukundo e Musiimenta (2017) demonstram que programas de alfabetização funcional tendem a reduzir a educação a competências operacionais vinculadas à produtividade econômica. Tal racionalidade aparece de maneira semelhante nas análises de Di Pierro e Haddad (2015), que identificam crescente influência de agendas internacionais voltadas à mensuração de resultados e certificação escolar.

A produção científica examinada aponta que a Educação do Campo passou a ocupar posição central na reconfiguração crítica da EJA rural brasileira. Barbosa (2017, p. 119) afirma que a Educação do Campo constitui “a political project in the context of the struggle for land

in Brazil”, deslocando a educação rural para o interior das disputas por terra, soberania e reconhecimento político. Em perspectiva semelhante, Ribeiro (2012, p. 459) identifica a educação rural como resultado do “embate entre movimento camponês e Estado”, indicando que os currículos escolares são atravessados por conflitos entre racionalidades antagônicas de desenvolvimento.

A revisão também revelou que as pesquisas mais recentes passaram a incorporar de maneira crescente discussões sobre agroecologia, sustentabilidade e convivência com o Semiárido. Schwendler e Thompson (2017) demonstram que experiências pedagógicas vinculadas ao MST articulam formação política, agroecologia e emancipação coletiva. Santos *et al.* (2019), ao investigarem associações de mulheres no Semiárido, identificam que práticas produtivas comunitárias fortalecem autonomia econômica e participação territorial, evidenciando que educação e produção da vida permanecem profundamente articuladas nas experiências rurais.

Outro aspecto relevante refere-se à crescente presença de debates sobre mudanças climáticas e sustentabilidade na EJA. Poletto *et al.* (2025) identificam que estudantes da modalidade relacionam educação ambiental à sobrevivência produtiva no Semiárido, revelando deslocamento importante da EJA para agendas socioambientais contemporâneas. Esse dado sugere que o território semiárido deixou de aparecer exclusivamente como espaço de vulnerabilidade climática e passou a ser interpretado como espaço de resistência ecológica e reorganização comunitária.

No plano institucional, entretanto, os estudos convergem ao identificar elevada fragilidade estrutural das políticas públicas de EJA. Di Pierro e Haddad (2015), Julião, Beiral e Ferrari (2017) e Vendramini e Moraes (2016) apontam que a modalidade permanece submetida à descontinuidade programática, baixa prioridade orçamentária e ausência de políticas permanentes voltadas às populações rurais. Em consequência, a escolarização no campo frequentemente permanece dependente de projetos temporários e iniciativas fragmentadas.

A literatura analisada também evidenciou que desigualdades de gênero, geração e classe atravessam fortemente a experiência educacional na EJA rural. Camillo e Pinto (2021) demonstram que as turmas da modalidade apresentam intensa diversidade etária e trajetórias escolares fragmentadas, enquanto Sieber, Funari e Moraes (2019) revelam que interrupções

educacionais femininas permanecem diretamente relacionadas às desigualdades patriarcais e à divisão sexual do trabalho.

Em termos metodológicos, verificou-se baixa incidência de pesquisas quantitativas de larga escala sobre EJA no Semiárido. Predominam investigações localizadas em assentamentos, comunidades rurais e experiências pedagógicas específicas, revelando importante lacuna nacional no monitoramento sistemático das condições educacionais das populações do campo (Fernandes; Noll, 2023).

A caracterização analítica dos estudos selecionados permitiu identificar padrões recorrentes relacionados às disputas entre alfabetização funcional, territorialidade e emancipação produtiva no contexto da EJA rural. A organização do corpus em categorias analíticas possibilitou compreender não apenas os objetos centrais das pesquisas, mas também os referenciais políticos e epistemológicos predominantes nas produções examinadas. Observou-se forte concentração de estudos vinculados à Educação do Campo, movimentos sociais rurais, agroecologia e críticas às políticas educacionais compensatórias, evidenciando deslocamento progressivo da EJA para debates mais amplos sobre território, desenvolvimento e justiça social.

**Tabela 2** - Caracterização analítica dos estudos selecionados

<b>Autor(es)</b>	<b>Território/ Contexto</b>	<b>Abordagem Analítica</b>	<b>Categoria Central</b>	<b>Principais Resultados</b>
Di Pierro e Haddad (2015)	Políticas nacionais de EJA	Análise de políticas públicas	Fragilidade institucional	Identificaram descontinuidade programática e subordinação da EJA às agendas econômicas
Barbosa (2017)	Movimentos sociais rurais no Brasil	Educação do Campo e luta pela terra	Territorialidade	Demonstrou que a Educação do Campo constitui projeto político vinculado à disputa territorial
Ribeiro (2012)	Campo brasileiro	Análise crítica Estado versus campesinato	Disputa socioterritorial	Evidenciou conflitos entre movimentos camponeses e políticas estatais de educação
Akello, Lutwama Rukundo e Musiimenta (2017)	Programas de alfabetização funcional	Educação e capital humano	Instrumentalização do saber	Identificaram predomínio de competências pragmáticas voltadas à produtividade
Julião, Beiral e Ferrari	EJA no contexto jurídico	Políticas educacionais	Contradição normativa	Apontaram distanciamento entre legislação educacional e efetivação da EJA

(2017)	brasileiro			
Melo et al. (2021)	Escola do campo	Projeto político-pedagógico	Currículo descontextualizado	Identificaram contradições entre discurso institucional e práticas pedagógicas
Schwendler e Thompson (2017)	MST e agroecologia	Gênero e educação agroecológica	Emancipação produtiva	Demonstraram articulação entre agroecologia, formação política e emancipação
Santana, Cruz e Gonçalves (2021)	Assentamentos rurais do Piauí	PRONERA e organização popular	Permanência territorial	Evidenciaram fortalecimento comunitário e valorização territorial
Colares, Meneses e Furtado (2018)	Comunidade Japura (CE)	Formação no ProJovem Campo	Educação contextualizada	Identificaram valorização das experiências rurais e fortalecimento comunitário
Santos et al. (2019)	Semiárido brasileiro	Associações de mulheres	Agroecologia e autonomia	Demonstraram fortalecimento econômico e participação coletiva feminina
Poletto et al. (2025)	Estudantes da EJA	Educação ambiental	Sustentabilidade territorial	Identificaram preocupação crescente com mudanças climáticas e permanência territorial
Camillo e Pinto (2021)	EJA urbana e rural	Diversidade etária	Heterogeneidade educacional	Evidenciaram trajetórias escolares fragmentadas e diversidade social
Sieber, Funari e Moraes (2019)	Mulheres do campo	Gênero e evasão escolar	Feminização da exclusão	Relacionaram interrupção escolar às desigualdades patriarcais
Santos, Lima e Nery (2020)	Itabuna-BA	Formação docente	Fragilidade formativa	Identificaram ausência de políticas permanentes de qualificação docente
Silva e Miranda (2015)	Educação do Campo	Representações pedagógicas	Urbanização curricular	Evidenciaram invisibilização dos saberes territoriais
Fernandes e Noll (2023)	Assentamentos rurais brasileiros	Vulnerabilidade social	Precarização territorial	Identificaram fragilidades simultâneas em saúde e educação
Paula e Rosa (2020)	Movimentos sociais do campo	Políticas educacionais	Resistência socioterritorial	Demonstraram papel político dos movimentos sociais na EJA
Vendramini e Moraes (2016)	Classe trabalhadora rural	Educação e luta social	Resistência ao neoliberalismo	Identificaram tensionamentos entre capital e educação emancipatória
Carcaioli (2018)	Extensão universitária e	Educação popular	Territorialização pedagógica	Demonstrou aproximação entre universidade e comunidades rurais

	EJA			
Oliveira et al. (2020)	Produções em periódicos	Educação popular e EJA	Pedagogia crítica	Identificaram forte influência da educação popular nas pesquisas sobre EJA

**Fonte:** Próprios autores.

A sistematização dos estudos revelou que a produção científica sobre EJA no Semiárido encontra-se fortemente polarizada entre perspectivas funcionalistas de escolarização e abordagens territorializadas de emancipação social. De um lado, pesquisas vinculadas à alfabetização funcional e às políticas compensatórias enfatizam empregabilidade, produtividade e certificação escolar como objetivos centrais da modalidade (Akello; Lutwama Rukundo; Musiimenta, 2017; Di Pierro; Haddad, 2015). De outro, estudos relacionados à Educação do Campo e aos movimentos sociais rurais reivindicam currículos contextualizados, agroecologia e fortalecimento territorial como fundamentos de uma educação emancipatória (Barbosa, 2017; Paula; Rosa, 2020; Vendramini; Morais, 2016).

Outro aspecto relevante refere-se à centralidade crescente da territorialidade como categoria interpretativa da EJA rural contemporânea. As pesquisas analisadas indicam que experiências pedagógicas vinculadas à agroecologia, à soberania alimentar e à organização comunitária tendem a produzir maior pertencimento territorial e fortalecimento coletivo (Schwendler; Thompson, 2017; Santos et al., 2019; Santana; Cruz; Gonçalves, 2021).

Em contrapartida, os estudos também demonstram que currículos urbanos, ausência de formação docente contextualizada e fragilidade institucional continuam operando como mecanismos de desterritorialização educacional (Melo et al., 2021; Silva; Miranda, 2015; Fernandes; Noll, 2023).

A sistematização do corpus permitiu identificar que a produção científica sobre EJA no Semiárido encontra-se estruturada por uma tensão permanente entre duas racionalidades educacionais distintas. De um lado, prevalecem políticas orientadas pela certificação funcional e pela adaptação produtiva. De outro, emergem experiências territoriais vinculadas à Educação do Campo, à agroecologia e à emancipação coletiva. Essa disputa atravessa praticamente toda a literatura analisada e constitui um dos principais resultados desta revisão integrativa.

## 4.2 A INSTRUMENTALIZAÇÃO DO SABER: EJA, CERTIFICAÇÃO E MERCADO

A revisão evidenciou que uma parcela significativa das políticas contemporâneas de EJA permanece organizada segundo racionalidades vinculadas à teoria do capital humano, nas quais a escolarização é concebida prioritariamente como mecanismo de adequação produtiva da força de trabalho. Nesse modelo, o valor social da educação tende a ser medido pela capacidade de aumentar empregabilidade, produtividade e adaptação econômica dos sujeitos.

Akello, Lutwama Rukundo e Musiimenta (2017) identificam que programas de alfabetização funcional priorizam competências pragmáticas relacionadas à inserção econômica imediata, reduzindo a dimensão crítica da educação. Os autores demonstram que a alfabetização frequentemente é compreendida como instrumento de desenvolvimento econômico individual, deslocando a formação humana para uma lógica de eficiência produtiva. Tal perspectiva reforça concepções utilitaristas da escolarização, especialmente em contextos marcados por pobreza estrutural e vulnerabilidade social.

No Brasil, os estudos analisados indicam que essa racionalidade funcionalista atravessou sucessivas políticas públicas de EJA. Di Pierro e Haddad (2015) demonstram que a modalidade foi historicamente submetida a agendas governamentais descontínuas e frequentemente subordinadas às demandas econômicas de curto prazo. Em vez de consolidar políticas estruturantes de formação cidadã e emancipação territorial, numerosos programas priorizaram metas quantitativas de certificação escolar e redução estatística do analfabetismo.

Essa tendência torna-se particularmente problemática no contexto do Semiárido. Julião, Beiral e Ferrari (2017) observam que, apesar dos avanços legais garantidos pela Constituição Federal e pela LDB, a EJA continua marcada por precarização institucional e fragilidade das políticas permanentes. Os autores afirmam que a modalidade frequentemente opera “como desdobramento da Constituição e da LDB” (Julião; Beiral; Ferrari, 2017, p. 40), sem que isso represente efetiva transformação das desigualdades educacionais do campo.

Os resultados da revisão também revelaram que currículos escolares continuam fortemente atravessados por referenciais urbanos e produtivistas. Melo et al. (2021) identificam profundas contradições entre os projetos político-pedagógicos das escolas do campo e as experiências concretas dos sujeitos da EJA rural. Mesmo quando os documentos institucionais

mencionam contextualização e territorialidade, as práticas pedagógicas permanecem frequentemente organizadas a partir de conteúdos desarticulados das realidades produtivas e culturais do Semiárido.

Silva e Miranda (2015) reforçam essa crítica ao demonstrarem que representações pedagógicas presentes na EJA rural frequentemente invisibilizam saberes comunitários, experiências agrícolas e formas coletivas de organização social. Os autores argumentam que os processos educativos continuam marcados por modelos homogêneos de escolarização, nos quais o campo aparece como espaço deficitário a ser superado pela integração urbana.

Essa dinâmica produz aquilo que esta pesquisa denomina de urbanização pedagógica da EJA. O problema não reside apenas na presença de conteúdos urbanos no currículo, mas na reprodução de uma racionalidade educacional que associa desenvolvimento à saída do campo. A escolarização passa, assim, a desempenhar função ambígua: ao mesmo tempo em que amplia acesso formal à educação, contribui para deslegitimar territorialidades rurais e modos locais de produção da vida.

A revisão também evidenciou que a instrumentalização do saber não opera apenas no plano curricular, mas atravessa as próprias formas de avaliação das políticas públicas. A centralidade atribuída à certificação rápida, à aceleração escolar e aos indicadores quantitativos tende a reduzir a complexidade das experiências educativas rurais a métricas administrativas de desempenho. Como consequência, processos formativos ligados à agroecologia, à soberania alimentar e à participação comunitária permanecem frequentemente marginalizados nas agendas institucionais.

#### **4.3 RESISTÊNCIAS TERRITORIAIS E EXPERIÊNCIAS EMANCIPATÓRIAS**

Embora a literatura revele forte presença de racionalidades funcionalistas, os estudos analisados também identificam experiências pedagógicas que tensionam diretamente a lógica da escolarização compensatória. Essas iniciativas articulam Educação do Campo, agroecologia, organização comunitária e permanência territorial como dimensões inseparáveis da formação humana.

Para Barbosa (2017) a Educação do Campo consolidou-se como projeto político

construído a partir das lutas sociais pela terra e pelo reconhecimento dos sujeitos camponeses. A autora sustenta que os movimentos sociais rurais deslocaram a educação rural de uma perspectiva assistencialista para um horizonte de emancipação coletiva e soberania territorial. Nesse contexto, a escola deixa de operar apenas como espaço de transmissão de conteúdos e passa a integrar processos mais amplos de reorganização política do campo.

Por sua vez, Ribeiro (2012) argumenta que a Educação do Campo nasce justamente do confronto entre projetos antagônicos de desenvolvimento rural. A autora demonstra que os movimentos camponeses reivindicam uma educação vinculada às experiências concretas do trabalho rural, da agricultura familiar e da produção coletiva da vida. A centralidade do território, portanto, não representa mero recorte geográfico, mas categoria política fundamental para compreender as disputas em torno da escolarização no campo.

Os resultados da revisão indicam que experiências vinculadas ao PRONERA ocupam papel estratégico nesse processo. Santana, Cruz e Gonçalves (2021) identificam que o PROEJAPI, desenvolvido em assentamentos de reforma agrária no Piauí, fortaleceu participação comunitária, valorização territorial e reconhecimento dos saberes locais. A escolarização, nesse contexto, deixou de operar apenas como mecanismo de certificação e passou a integrar práticas coletivas de organização social.

Colares, Meneses e Furtado (2018) identificam dinâmica semelhante no ProJovem Campo desenvolvido na comunidade Japuara, em Canindé-CE. Os autores demonstram que estudantes e formadores reconhecem a Educação do Campo como instrumento de fortalecimento comunitário e valorização das experiências rurais. A contextualização curricular aparece, nesse caso, como elemento fundamental para ampliar pertencimento territorial e participação social.

A agroecologia emergiu nos estudos analisados como um dos principais eixos de resistência às racionalidades neoliberais da escolarização. Schwendler e Thompson (2017) demonstram que práticas educativas vinculadas ao MST articulam gênero, agroecologia e formação política em processos coletivos de emancipação. As autoras afirmam que essas experiências produzem uma “education in gender and agroecology” (Schwendler; Thompson, 2017, p. 100), indicando que a formação rural pode operar simultaneamente como prática produtiva e reorganização política do território.

De acordo com Santos *et al.* (2019) essa perspectiva ao identificarem que associações de mulheres no Semiárido desenvolvem experiências produtivas capazes de fortalecer autonomia econômica, cooperação comunitária e participação política. A educação, nesse contexto, assume dimensão ampliada, articulando produção sustentável, fortalecimento territorial e resistência às desigualdades estruturais.

Poletto *et al.* (2025) acrescentam que estudantes da EJA demonstram crescente preocupação com mudanças climáticas, sustentabilidade e preservação ambiental. Os autores identificam que a educação ambiental passou a ser percebida pelos sujeitos rurais como condição para permanência produtiva no Semiárido, indicando deslocamento importante das agendas educacionais contemporâneas.

Os resultados revelam, portanto, que as experiências emancipatórias de EJA identificadas no corpus estão fortemente associadas à territorialização do currículo, à agroecologia e à organização coletiva dos sujeitos rurais. Entretanto, tais experiências permanecem frequentemente dependentes da atuação dos movimentos sociais e vulneráveis às discontinuidades das políticas públicas nacionais.

#### **4.4 GÊNERO, DIVERSIDADE E PERMANÊNCIA ESCOLAR**

A análise dos estudos selecionados evidenciou que gênero, geração e desigualdade social constituem dimensões centrais da experiência educacional na EJA rural. A exclusão escolar no campo não ocorre de maneira homogênea, mas atravessa trajetórias profundamente marcadas por relações patriarcais, precarização econômica e divisão sexual do trabalho.

Sieber, Funari e Moraes (2019) demonstram que a interrupção da escolarização feminina permanece fortemente relacionada às exigências familiares e às desigualdades de gênero presentes nas comunidades rurais. A frase “Se eu não tivesse casado, eu não tinha parado de estudar” (Sieber; Funari; Moraes, 2019, p. 1) sintetiza a dimensão estrutural da evasão escolar feminina, revelando que o abandono da escola frequentemente decorre de processos históricos de subordinação social das mulheres rurais.

Os resultados da revisão indicam que as políticas públicas de EJA ainda apresentam baixa capacidade de enfrentamento dessas desigualdades. Em numerosos casos, a evasão

escolar continua sendo interpretada sob perspectivas individualizantes, desconsiderando fatores relacionados à maternidade, ao trabalho doméstico e às responsabilidades familiares atribuídas às mulheres.

Pesquisa realizada por Camillo e Pinto (2021) demonstram que as turmas da EJA são constituídas por sujeitos com trajetórias educacionais profundamente heterogêneas. As autoras identificam intensa diversidade etária e múltiplas experiências de interrupção escolar, revelando que a modalidade abriga estudantes cujas relações com a escola foram historicamente marcadas por exclusão social e precarização territorial.

A revisão também evidenciou que currículos padronizados e estruturas escolares rígidas dificultam permanência de sujeitos com trajetórias educacionais descontínuas. A ausência de estratégias pedagógicas voltadas às especificidades da EJA rural contribui para ampliar processos de evasão e fragilidade institucional da modalidade.

Os achados revelam, ainda, que desigualdades de gênero no campo não se restringem ao acesso à escolarização. Elas atravessam formas de participação comunitária, inserção produtiva e reconhecimento político das mulheres rurais. Nesse sentido, a permanência escolar depende não apenas da ampliação de matrículas, mas da construção de políticas educacionais capazes de enfrentar desigualdades estruturais historicamente naturalizadas nas relações sociais do campo.

#### **4.5 O VAZIO POLÍTICO E A FRAGILIDADE INSTITUCIONAL DA EJA NO CAMPO**

Os resultados da revisão demonstraram que a descontinuidade das políticas públicas constitui uma das principais fragilidades estruturais da EJA no campo brasileiro. A literatura analisada converge ao identificar que programas educacionais voltados às populações rurais permanecem submetidos a instabilidade institucional, baixa prioridade orçamentária e ausência de políticas permanentes de acompanhamento territorial.

Di Pierro e Haddad (2015) demonstram que as políticas de EJA no Brasil foram historicamente marcadas por reformulações administrativas sucessivas e baixa continuidade programática. Os autores identificam que a modalidade frequentemente ocupou posição secundária nas agendas governamentais, especialmente em contextos de ajuste fiscal e

reestruturação das políticas sociais.

Essa fragilidade institucional assume contornos ainda mais graves no contexto rural. Fernandes e Noll (2023) identificam que assentamentos brasileiros continuam apresentando importantes vulnerabilidades simultaneamente relacionadas à saúde, infraestrutura e educação. Os autores demonstram que a precarização das condições de vida no campo impacta diretamente permanência escolar e acesso a políticas educacionais.

A revisão também revelou que a ausência de financiamento contínuo compromete formação docente, transporte escolar, funcionamento das escolas rurais e implementação de currículos contextualizados. Em numerosos casos, programas de EJA permanecem dependentes de projetos temporários, iniciativas localizadas ou mudanças conjunturais de governo.

Segundo Vendramini e Morais (2016) os desafios atuais da educação da classe trabalhadora rural estão diretamente relacionados ao avanço de racionalidades neoliberais e à mercantilização das políticas educacionais. Para estes autores, experiências pedagógicas emancipatórias desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo enfrentam crescente precarização institucional e redução de apoio estatal.

Já Paula e Rosa (2020) acrescentam que importantes conquistas da Educação do Campo decorreram da pressão política exercida pelos movimentos sociais rurais e não de iniciativas espontâneas do Estado. Tal constatação revela que a permanência de políticas territorializadas depende fortemente da capacidade organizativa das populações do campo.

A revisão evidenciou que o vazio político da EJA rural não representa simples ausência administrativa, mas expressão de modelos históricos de desenvolvimento que marginalizam territorialidades camponesas. O enfraquecimento das políticas educacionais do campo ocorre paralelamente ao avanço de racionalidades econômicas voltadas ao agronegócio, à concentração fundiária e à desterritorialização das populações rurais.

Nesse contexto, a crise da EJA no Semiárido ultrapassa os limites pedagógicos e institucionais da modalidade. Trata-se de uma disputa estrutural sobre quais sujeitos, territórios e formas de produção da vida serão efetivamente reconhecidos pelas políticas públicas contemporâneas.

## 5 DISCUSSÕES

### 5.1 A CONTRADIÇÃO ESTRUTURAL DA EJA NO SEMIÁRIDO

Os resultados desta revisão integrativa evidenciam que a EJA no Semiárido brasileiro encontra-se atravessada por uma contradição estrutural persistente: ao mesmo tempo em que a modalidade é discursivamente apresentada como instrumento de inclusão social, grande parte das políticas educacionais continua subordinada a racionalidades econômicas voltadas à adaptação produtiva da população pobre. Essa tensão produz um deslocamento significativo da educação enquanto direito político para a educação enquanto mecanismo funcional de inserção subordinada no mercado de trabalho.

Akello, Lutwama Rukundo e Musiimenta (2017) demonstram que programas de alfabetização funcional tendem a priorizar competências utilitárias relacionadas à produtividade econômica e à adaptação social. Embora tais iniciativas frequentemente sejam justificadas pelo discurso do desenvolvimento, sua lógica central permanece orientada pela formação mínima da força de trabalho. No contexto do Semiárido, essa racionalidade assume implicações ainda mais profundas, pois a qualificação funcional frequentemente opera desvinculada das experiências produtivas, ecológicas e territoriais das populações rurais.

A questão central não reside apenas na relação entre educação e trabalho, mas na natureza do projeto de desenvolvimento legitimado pelas políticas de EJA. Quando o currículo escolar prioriza competências urbanas e empregabilidade formal como horizontes exclusivos da escolarização, o território rural passa a ser simbolicamente representado como espaço de insuficiência econômica e atraso social. Nesse cenário, a educação deixa de fortalecer a permanência no campo e passa a contribuir para processos de desterritorialização.

Para Barbosa (2017) a Educação do Campo emerge precisamente como reação política a essa racionalidade. Ao afirmar que a Educação do Campo constitui “a political project in the context of the struggle for land in Brazil” (Barbosa, 2017, p. 119), a autora desloca o debate educacional para o interior das disputas estruturais por soberania territorial e reconhecimento político dos sujeitos camponeses. Tal formulação revela que a educação rural não pode ser interpretada como dimensão neutra das políticas públicas, pois seus currículos, práticas e

prioridades expressam projetos distintos de sociedade.

Ribeiro (2012) aprofunda essa crítica ao identificar que a educação rural brasileira historicamente foi marcada pelo “embate entre movimento camponês e Estado” (Ribeiro, 2012, p. 459). A permanência dessa disputa evidencia que a EJA no campo não opera apenas como modalidade educacional, mas como espaço de confronto entre racionalidades territoriais antagônicas. Enquanto os movimentos sociais reivindicam educação vinculada à agricultura familiar, à soberania alimentar e à permanência territorial, numerosas políticas públicas continuam reproduzindo perspectivas desenvolvimentistas associadas à urbanização e à integração subordinada ao mercado.

Os achados da revisão demonstram que a racionalidade neoliberal opera na EJA por meio de múltiplos mecanismos simultâneos: curricularização da empregabilidade, centralidade da certificação rápida, fragmentação institucional e subordinação das políticas educacionais às demandas econômicas de curto prazo. Di Pierro e Haddad (2015) já haviam identificado que a modalidade passou a ocupar posição cada vez mais periférica nas agendas educacionais brasileiras, especialmente em contextos de austeridade fiscal e reestruturação das políticas sociais.

Essa dinâmica produz uma redefinição silenciosa do sentido da escolarização rural. A EJA deixa de ser concebida como instrumento de emancipação coletiva e passa a operar como política de gerenciamento da pobreza. A centralidade atribuída à certificação funcional transforma o direito à educação em mecanismo administrativo de regulação social, reduzindo os sujeitos do campo à condição de capital humano adaptável.

Conforme defendem Vendramini e Moraes (2016) os desafios contemporâneos da educação da classe trabalhadora rural estão diretamente relacionados ao avanço das racionalidades neoliberais sobre os sistemas educacionais. Os autores identificam que experiências pedagógicas vinculadas aos movimentos sociais do campo tensionam precisamente essa lógica ao reivindicar formação crítica, organização coletiva e transformação social. Nesse horizonte, a disputa pela EJA no Semiárido revela conflito mais amplo entre dois projetos inconciliáveis: educação para adaptação econômica ou educação para emancipação territorial.

Os resultados desta pesquisa indicam que a permanência da lógica funcionalista impede

consolidação de políticas educacionais efetivamente territorializadas. Em vez de reconhecer o Semiárido como espaço de produção de conhecimento e vida coletiva, numerosas políticas continuam tratando o território como problema a ser superado mediante integração produtiva subordinada. Tal racionalidade contribui para aprofundar desigualdades históricas e enfraquecer formas comunitárias de resistência rural.

## **5.2 URBANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E COLONIALIDADE CURRICULAR**

A noção de urbanização pedagógica emerge nesta pesquisa como categoria interpretativa central para compreender a permanência de currículos descontextualizados na EJA rural. Os resultados da revisão evidenciam que numerosas práticas educativas continuam organizadas a partir de referenciais urbanos, homogeneizantes e pouco conectados às experiências produtivas, culturais e ambientais dos sujeitos do Semiárido.

Silva e Miranda (2015) demonstram que representações pedagógicas presentes na Educação do Campo frequentemente invisibilizam saberes territoriais e práticas socioculturais das comunidades rurais. Segundo os autores, a escola tende a reproduzir modelos curriculares que desconsideram formas locais de conhecimento vinculadas à agricultura familiar, às relações comunitárias e à convivência com o Semiárido. Tal dinâmica revela permanência de uma colonialidade curricular que hierarquiza saberes urbanos em detrimento das experiências históricas do campo.

A colonialidade presente na EJA rural não opera apenas pela ausência de conteúdos contextualizados, mas pela própria lógica epistemológica que estrutura os currículos escolares. O problema central reside no fato de que o território rural continua sendo frequentemente interpretado como espaço periférico, carente de modernização e subordinado aos modelos urbanos de desenvolvimento. Em consequência, os conhecimentos produzidos pelas populações camponesas tornam-se invisibilizados ou tratados como formas secundárias de saber.

Para Melo *et al.* (2021), os projetos político-pedagógicos de escolas do campo, identificam “encontros e desencontros” entre as diretrizes institucionais e as experiências concretas dos sujeitos da EJA rural. Embora os documentos oficiais frequentemente defendam contextualização e valorização territorial, as práticas pedagógicas permanecem organizadas a

partir de conteúdos urbanos e temporalidades escolares incompatíveis com as dinâmicas do trabalho rural.

Essa contradição evidencia importante distanciamento entre discurso institucional e prática educativa efetiva. Os currículos analisados tendem a privilegiar competências abstratas e conteúdos universalizantes, ignorando especificidades ecológicas, produtivas e culturais do Semiárido. A consequência é a produção de uma escolarização fragmentada, incapaz de fortalecer pertencimento territorial e autonomia comunitária.

Os resultados também demonstraram que a ausência de formação docente contextualizada intensifica a reprodução da urbanização pedagógica. Santos, Lima e Nery (2020) identificam fragilidade das políticas de formação continuada voltadas à EJA do campo, especialmente no que se refere à articulação entre território, cultura rural e práticas pedagógicas contextualizadas. Sem processos formativos territorializados, professores tendem a reproduzir metodologias urbanas aprendidas em cursos de formação tradicionalmente desarticulados das realidades rurais.

A desterritorialização educativa produz efeitos que ultrapassam o espaço escolar. Quando a escola ignora os saberes vinculados ao Semiárido, ela contribui para deslegitimar práticas agrícolas locais, formas comunitárias de organização e experiências produtivas sustentáveis. O currículo passa, assim, a operar como dispositivo simbólico de inferiorização territorial.

Camillo e Pinto (2021) demonstram que as turmas da EJA são marcadas por trajetórias escolares heterogêneas e experiências sociais profundamente diversas. Contudo, a permanência de modelos pedagógicos homogêneos dificulta reconhecimento das especificidades dos sujeitos da modalidade. Essa padronização curricular tende a ampliar processos de evasão escolar e fragilidade institucional da EJA rural.

A urbanização pedagógica também se manifesta na organização temporal da escolarização. Grande parte das políticas de EJA continua estruturada segundo calendários, metodologias e ritmos incompatíveis com as dinâmicas produtivas do campo. Em numerosos contextos rurais, estudantes conciliam trabalho agrícola, responsabilidades familiares e deslocamentos territoriais extensos, realidade frequentemente ignorada pelas instituições escolares.

Desse modo, a colonialidade curricular presente na EJA do Semiárido não constitui mero problema metodológico. Trata-se de expressão educacional de um modelo histórico de desenvolvimento que continua subordinando o campo às racionalidades urbanas e mercantis.

### **5.3 EMANCIPAÇÃO PRODUTIVA COMO HORIZONTE POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

Os resultados desta revisão demonstram que as experiências mais inovadoras e territorialmente consistentes de EJA no Semiárido estão associadas à articulação entre agroecologia, educação popular e organização comunitária. Em oposição à lógica funcionalista da alfabetização para o mercado, essas iniciativas reivindicam a emancipação produtiva como horizonte político-pedagógico da escolarização rural.

Schwendler e Thompson (2017) identificam que experiências educativas desenvolvidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra articulam agroecologia, gênero e formação política em processos coletivos de transformação social. As autoras afirmam que tais práticas produzem uma “education in gender and agroecology” (Schwendler; Thompson, 2017, p. 100), revelando que a formação rural pode fortalecer simultaneamente autonomia produtiva, participação política e resistência territorial.

A agroecologia emerge nos estudos analisados não apenas como técnica agrícola alternativa, mas como epistemologia crítica de reorganização do território. Ao valorizar conhecimentos locais, práticas sustentáveis e formas coletivas de produção da vida, a educação agroecológica tensiona diretamente a racionalidade neoliberal presente nas políticas compensatórias de EJA.

Por sua vez, Santos *et al.* (2019) demonstram que experiências associativas desenvolvidas por mulheres no Semiárido brasileiro fortaleceram autonomia econômica e participação comunitária mediante práticas produtivas territorializadas. A educação, nesse contexto, ultrapassa os limites da escolarização formal e passa a integrar estratégias mais amplas de fortalecimento coletivo e soberania territorial.

A revisão também evidenciou forte influência da educação popular na construção das experiências emancipatórias de EJA rural. Oliveira et al. (2020) identificam que as produções científicas sobre EJA apresentam forte aproximação com perspectivas pedagógicas críticas

voltadas à valorização da experiência social dos sujeitos populares. Essa tendência revela importante distanciamento em relação às racionalidades tecnicistas predominantes nas políticas educacionais neoliberais.

Poletto *et al.* (2025) acrescentam que estudantes da EJA relacionam sustentabilidade ambiental e permanência territorial como dimensões inseparáveis da sobrevivência no Semiárido. Os autores identificam crescente preocupação com mudanças climáticas e preservação ambiental entre os sujeitos da modalidade, indicando deslocamento importante das agendas educacionais contemporâneas.

A educação contextualizada emerge, portanto, como forma de resistência à desterritorialização educativa. Ao reconhecer o Semiárido como espaço de produção de conhecimento, a EJA territorializada fortalece vínculos comunitários, soberania alimentar e formas sustentáveis de permanência rural.

A construção das categorias analíticas desta revisão permitiu identificar duas racionalidades pedagógicas em disputa no interior das políticas de EJA no Semiárido brasileiro. De um lado, observou-se predominância de modelos orientados pela alfabetização funcional, centrados na adaptação produtiva, certificação escolar e empregabilidade. De outro, emergiram experiências vinculadas à emancipação produtiva, à agroecologia e à territorialização curricular, articuladas principalmente aos movimentos sociais do campo e às pedagogias críticas da Educação do Campo.

A sistematização apresentada na Tabela 3 sintetiza essas tensões estruturais e evidencia como diferentes concepções de educação produzem impactos distintos sobre permanência territorial, autonomia comunitária e formação política dos sujeitos rurais.

**Tabela 3** - Síntese das categorias analíticas: alfabetização funcional versus emancipação produtiva

<b>Dimensão Analítica</b>	<b>Alfabetização Funcional</b>	<b>Emancipação Produtiva</b>	<b>Impactos Educacionais e Territoriais</b>	<b>Referências Centrais</b>
Finalidade da educação	Qualificação mínima para empregabilidade	Formação crítica e autonomia territorial	Adaptação econômica versus fortalecimento comunitário	Akello; Lutwama Rukundo; Musiimenta (2017); Vendramini; Morais (2016)
Organização	Currículo urbano e	Currículo	Invisibilização dos	Silva; Miranda

curricular	padronizado	contextualizado e territorializado	saberes rurais versus valorização territorial	(2015); Melo et al. (2021); Barbosa (2017)
Relação com o território	Educação voltada à mobilidade social urbana	Educação para permanência sustentável no campo	Desterritorialização versus pertencimento comunitário	Ribeiro (2012); Paula; Rosa (2020)
Concepção de trabalho	Trabalho como adaptação ao mercado	Trabalho como produção coletiva da vida	Subordinação produtiva versus soberania alimentar	Schwendler; Thompson (2017); Santos et al. (2019)
Papel da EJA	Política compensatória e certificadora	Instrumento de emancipação socioterritorial	Escolarização funcional versus organização comunitária	Di Pierro; Haddad (2015); Santana; Cruz; Gonçalves (2021)
Formação docente	Capacitação técnica descontextualizada	Formação territorializada e crítica	Reprodução de modelos urbanos versus pedagogias contextualizadas	Santos; Lima; Nery (2020); Carcaioli (2018)
Sustentabilidade e Semiárido	Ausência de articulação ambiental	Agroecologia e convivência com o Semiárido	Fragilidade ecológica versus sustentabilidade territorial	Poletto et al. (2025); Santos et al. (2019)
Participação social	Individualização da escolarização	Organização coletiva e movimentos sociais	Fragmentação social versus resistência socioterritorial	Colares; Meneses; Furtado (2018); Oliveira et al. (2020)

**Fonte:** Próprios autores.

A síntese analítica evidencia que a principal disputa presente nas políticas de EJA do Semiárido não ocorre apenas em torno de metodologias pedagógicas, mas sobre o próprio sentido social da escolarização rural. A alfabetização funcional, ao priorizar certificação rápida, adaptação econômica e empregabilidade, tende a reproduzir racionalidades neoliberais que subordinam a educação às demandas imediatas do mercado de trabalho (Akello; Lutwama Rukundo; Musiimenta, 2017; Di Pierro; Haddad, 2015). Nesse modelo, o território rural frequentemente aparece como espaço deficitário, cuja superação dependeria da integração produtiva aos circuitos urbanos e mercantis.

Em contraposição, as experiências vinculadas à emancipação produtiva reivindicam uma educação territorializada, articulada à agroecologia, à soberania alimentar e à permanência sustentável no campo. Barbosa (2017) e Ribeiro (2012) demonstram que a Educação do Campo emerge precisamente da disputa contra modelos educacionais que invisibilizam os sujeitos camponeses e deslegitimam seus modos de vida.

Os resultados desta revisão indicam que práticas pedagógicas contextualizadas fortalecem pertencimento comunitário, organização coletiva e resistência socioterritorial, especialmente quando articuladas aos movimentos sociais rurais, à educação popular e às experiências agroecológicas (Schwendler; Thompson, 2017; Oliveira *et al.*, 2020; Santana; Cruz; Gonçalves, 2021).

Os achados desta pesquisa indicam que a emancipação produtiva depende diretamente da capacidade das políticas educacionais de romper com modelos homogêneos de escolarização e reconhecer as especificidades socioterritoriais do campo. Em vez de preparar sujeitos para abandonar o Semiárido, a educação contextualizada busca fortalecer condições materiais, políticas e culturais de permanência no território.

#### **5.4 AGENDA CRÍTICA PARA POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA NO SEMIÁRIDO**

Os resultados desta revisão integrativa indicam que a superação das fragilidades estruturais da EJA no Semiárido exige ruptura com a lógica compensatória que historicamente orientou as políticas públicas voltadas às populações rurais. A permanência de currículos urbanos, programas descontínuos e racionalidades produtivistas evidencia que a modalidade continua subordinada a projetos educacionais pouco comprometidos com as especificidades territoriais do campo.

Paula e Rosa (2020) demonstram que os principais avanços da Educação do Campo resultaram da atuação política dos movimentos sociais rurais e da pressão exercida por organizações camponesas sobre o Estado brasileiro. Essa constatação revela que políticas territorializadas de EJA não emergem espontaneamente das estruturas institucionais tradicionais, mas dependem de disputas políticas permanentes em torno do reconhecimento dos sujeitos do campo.

Nesse contexto, a territorialização curricular constitui elemento central para reconfiguração da modalidade. Os resultados desta pesquisa demonstram que políticas de EJA efetivamente emancipadoras são aquelas capazes de articular escolarização, agroecologia, soberania alimentar e permanência territorial. A contextualização curricular não pode ser reduzida à inclusão pontual de conteúdos regionais, mas deve operar como reorganização

epistemológica da própria escola rural.

De acordo com Santana, Cruz e Gonçalves (2021) as experiências vinculadas ao PRONERA fortaleceram organização comunitária e valorização territorial em assentamentos rurais do Piauí. Os autores evidenciam que a integração entre educação, reforma agrária e participação coletiva amplia significativamente o sentido político da escolarização rural.

A formação docente contextualizada também aparece como condição decisiva para superação da urbanização pedagógica. Santos, Lima e Nery (2020) identificam ausência de políticas permanentes de qualificação voltadas às especificidades da EJA do campo. Sem formação territorializada, professores tendem a reproduzir currículos urbanos e metodologias incompatíveis com as experiências sociais dos estudantes rurais.

Carcaioli (2018) demonstra que experiências de extensão universitária articuladas à Educação do Campo favorecem aproximação entre universidade, comunidades rurais e movimentos sociais. Essa articulação revela potencial importante para construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e politicamente comprometidas com as demandas territoriais do Semiárido.

A integração entre EJA, agroecologia e desenvolvimento territorial também se mostra estratégica diante das crises socioambientais contemporâneas. Os resultados da revisão indicam que sustentabilidade, soberania alimentar e convivência com o Semiárido passaram a ocupar posição central nas experiências educativas mais emancipatórias identificadas no corpus.

Desse modo, a reconstrução das políticas públicas de EJA no Semiárido exige deslocamento paradigmático profundo: da alfabetização funcional para a emancipação territorial; da adaptação produtiva para a soberania coletiva; da urbanização pedagógica para a valorização das territorialidades rurais. Sem essa inflexão crítica, a modalidade tende a permanecer subordinada às mesmas racionalidades que historicamente produziram exclusão educacional e vulnerabilidade social no campo brasileiro.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente revisão integrativa evidenciou que a Educação de Jovens e Adultos no Semiárido brasileiro permanece atravessada por uma contradição estrutural entre duas

racionalidades pedagógicas distintas e frequentemente inconciliáveis. De um lado, persistem políticas educacionais organizadas sob lógica funcionalista, voltadas à certificação rápida, à adaptação produtiva e à empregabilidade. De outro, emergem experiências territoriais vinculadas à Educação do Campo, à agroecologia e à emancipação socioterritorial, nas quais a educação assume papel estratégico na permanência sustentável dos sujeitos rurais em seus territórios.

Os achados da pesquisa confirmam a tese central deste estudo ao demonstrar que a EJA semiárida continua marcada por processos de urbanização pedagógica que invisibilizam saberes locais, desarticulam currículos das realidades territoriais e reproduzem modelos educacionais subordinados às racionalidades neoliberais contemporâneas. Nesse contexto, a escolarização frequentemente deixa de fortalecer autonomia comunitária para operar como mecanismo de integração precária ao mercado de trabalho.

A análise do corpus também revelou que a EJA no Semiárido não pode ser compreendida apenas como modalidade educacional, mas como campo de disputa política, epistemológica e territorial. Os conflitos em torno do currículo, da formação docente e das finalidades da escolarização expressam projetos distintos de desenvolvimento rural, trabalho e produção da vida. O território, portanto, não constitui mero cenário da política educacional, mas elemento central na definição dos sentidos da própria educação.

Embora experiências emancipatórias vinculadas aos movimentos sociais, à agroecologia e à educação popular demonstrem possibilidades concretas de transformação socioterritorial, as políticas públicas atuais ainda apresentam forte fragilidade institucional, baixa continuidade programática e reduzida capacidade de territorialização curricular. A permanência da lógica compensatória limita a consolidação de uma EJA comprometida com soberania alimentar, sustentabilidade e justiça territorial.

Diante desse cenário, torna-se necessário construir uma agenda educacional orientada pela valorização das territorialidades do Semiárido, pela formação docente contextualizada e pela integração entre educação, agroecologia e desenvolvimento territorial sustentável. Mais do que ampliar indicadores de escolarização, a EJA precisa recuperar sua dimensão política e emancipatória, reconhecendo os sujeitos do campo como produtores de conhecimento, memória, cultura e futuro.

Em tempos marcados por aprofundamento das desigualdades sociais e crises socioambientais, pensar a EJA no Semiárido significa também disputar projetos de sociedade. Entre a alfabetização funcional e a emancipação produtiva, permanece aberta a questão fundamental que atravessa toda esta pesquisa: educar para adaptar sujeitos às estruturas existentes ou educar para transformar as condições históricas que produzem exclusão, vulnerabilidade e desterritorialização no campo brasileiro.

## REFERÊNCIAS

AKELLO, Judith Abal; LUTWAMA-RUKUNDO, Evelyn; MUSIIMENTA, P. Functional adult literacy. **Adult Education Quarterly**, Thousand Oaks, v. 67, n. 2, p. 79-96, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741713616685143>.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Educação do Campo as a political project in the context of the struggle for land in Brazil. **The Journal of Peasant Studies**, Londres, v. 44, n. 1, p. 118-143, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/03066150.2015.1119120>.

CAMILLO, Eliane Juraski; PINTO, Samanta de Borba. Sujeitos/as da educação de jovens e adultos/as: múltiplos aspectos da diversidade etária na composição de turmas no/do município de Itajaí-SC. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, p. 1-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e67100>.

CARCAIOLI, G. F. Educação de jovens e adultos no campo: da extensão universitária às políticas públicas. **Extensio**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 45-63, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/1807-0221.2018v15n28p45>.

COLARES, G. S.; MENESES, Neyla Moreira de; FURTADO, Eliane Dayse Pontes. Educação do campo: olhar dos formadores do ProJovem Campo na comunidade Japuara em Canindé-CE. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 2, n. 18, 2018. DOI: <https://doi.org/10.29148/labor.v2i18.33508>.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. 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, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723758>.

FERNANDES, M.; NOLL, M. Health and education conditions in rural settlements in Brazil. **Ideias**, Campinas, v. 14, p. 1-20, 2023. DOI: <https://doi.org/10.20396/ideias.v14i00.8670430>.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jacqueline Vieira; FERRARI, Gláucia

Marcondes. As políticas de educação de jovens e adultos na atualidade como desdobramento da Constituição e da LDB. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, p. 40-57, 2017. DOI: <https://doi.org/10.19177/prppge.v11e19201740-57>.

MELO, R. A.; LIMA, Francisco Renato; ARAÚJO, Edimilson Pereira de; SOUSA, Raimundo Nonato de. Projeto político-pedagógico (PPP) de uma escola do campo: encontros e desencontros da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista FSA**, Teresina, v. 18, n. 7, 2021. DOI: <https://doi.org/10.12819/2021.18.7.9>.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; NERI, I.; LEITE, Priscila Costa Soares; CORRÊA, Hanna Tamires Gomes. Educação de jovens e adultos e educação popular: um estudo sobre produções em periódicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, p. 1-25, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e66242>.

PAULA, Adalberto Penha de; ROSA, Marina Vieira da. Educação de jovens e adultos do/no campo e as políticas educacionais: conquistas a partir dos movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10676>.

POLETTI, Rodrigo de Souza et al. Perspectivas de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) quanto às mudanças climáticas. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 20, 2025. DOI: <https://doi.org/10.34024/revbea.2025.v20.20422>.

RIBEIRO, Marlene. Educação do campo: embate entre movimento camponês e Estado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 459-490, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000100020>.

SANTANA, Jullyane Frazão; CRUZ, R. D. D.; GONÇALVES, Marli Clementino. O Projeto de Educação de Jovens e Adultos de Assentamentos de Reforma Agrária do Piauí (PROEJAPI) no contexto do PRONERA. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 6, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10135>.

SANTOS, Arlete Ramos dos; LIMA, L.; NERY, Siomara Castro. Formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos-campo em Itabuna-Bahia. **Revista Amazônica**, Manaus, v. 4, n. 2, p. 1-23, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29280/rappge.v4i2.4415>.

SANTOS, Rosiane Rocha Oliveira et al. Ecology of contributions for women association with Brazilian semiarid. **International Journal of Advanced Engineering Research and Science**, v. 6, n. 5, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22161/ijaers.6.5.26>.

SCHWENDLER, Sônia Fátima; THOMPSON, Lucia Amaranta. An education in gender and agroecology in Brazil's Landless Rural Workers' Movement. **Gender and Education**, Londres, v. 29, n. 1, p. 100-114, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1221596>.

SIEBER, S. S.; FUNARI, Juliana Nascimento; MORAES, Lorena Lima de. "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**, Bento Gonçalves, v. 8, n. 1, 2019. DOI: <https://doi.org/10.35819/tear.v8.n1.a3373>.

SILVA, Lourdes Helena da; MIRANDA, Élide Lopes. Representations, educational processes and practices in youth and adult field education in Brazil. **Creative Education**, Wuhan, v. 6, n. 23, p. 2459-2465, 2015. DOI: <https://doi.org/10.4236/ce.2015.623253>.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>

TORRACO, Richard J. Writing integrative literature reviews: guidelines and examples. **Human Resource Development Review**, Thousand Oaks, v. 4, n. 3, p. 356-367, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1177/1534484305278283>.

VENDRAMINI, C.; MORAIS, Sérgio Paulo. Challenges of working-class education at present: the Landless Workers' Movement experience in Brazil. **International Labor and Working-Class History**, Cambridge, v. 90, p. 196-202, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0147547916000223>.