

## **Percepções dos educandos em um curso EJA integrado à EPT: trajetórias formativas e relações interpessoais**

Estael de Lima Gonçalves<sup>1</sup>  
Instituto Federal de Goiás  
Jataí-GO

Mara Rúbia de Souza Rodrigues Moraes<sup>2</sup>  
Instituto Federal de Goiás  
Jataí-GO

Paulo Henrique de Souza<sup>3</sup>  
Instituto Federal de Goiás  
Jataí-GO

**Resumo:** Este trabalho objetiva compreender as condições de acesso, permanência e êxito de estudantes em um Curso de Educação de Jovens e Adultos integrado à Educação Profissional e Tecnológica. A investigação foi realizada a partir das percepções dos educandos sobre suas trajetórias formativas e as relações interpessoais tecidas a partir da escola. Realizou-se a observação de aulas em uma turma de segundo período, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários com os educandos, a análise de documentação normativa referente à esta modalidade no Brasil. Evidenciou-se certas características já observadas por outros pesquisadores, como a importância da constituição de boas relações entre professores e estudantes em prol de uma comunidade de aprendizagem e do fortalecimento dos vínculos e consequente estímulo à permanência dos educandos e sobretudo especificidades ligadas aos desafios sociais, emocionais e relacionais dos estudantes.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Acesso, Permanência e Êxito. Relação Professor-Aluno.

### **An education of “I wonder” and not just “I produce”: perceptions about an EJA course integrated with EPT**

**Abstract:** This work aims to understand the conditions of access, permanence, and success of students in a Youth and Adult Education Course Integrated with Professional and Technological Education. The investigation was conducted based on the student's perceptions of their educational trajectories and the interpersonal relationships woven within the school environment. Classroom observations were carried out in a second-period class, along with semi-structured interviews and questionnaires administered to the students, and an analysis of normative documentation related to this modality in Brazil. Certain characteristics already observed by other researchers were highlighted, such as the

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Jataí. lima.estael@estudantes.ifg.edu.br; <https://orcid.org/0000-0002-5529-008X>

<sup>2</sup> Doutora em Linguística e Língua Portuguesa. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Jataí. mara.morais@ifg.edu.br; <https://orcid.org/0000-0003-2081-6392>

<sup>3</sup> Doutor em Física. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Goiás, Brasil. paulo.souza@ifg.edu.br; <https://orcid.org/0000-0001-9269-5126>

**importance of establishing good relationships between teachers and students for the sake of a learning community and the strengthening of bonds, which consequently encourages student retention. Additionally, specificities related to the social, emotional, and relational challenges of the students were particularly noted.**

**Key-words: Youth and Adult Education. Access, Retention, and Success. Teacher-Student Relationship.**

## 1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo<sup>4</sup> é, a partir de depoimentos de estudantes de um Curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) Integrado à Educação Profissional e Tecnológica (ETP)<sup>5</sup>, acompanhamento de aulas, análise de documentação normativa referente à EJA e aporte de pesquisadores dedicados à temática, investigar as percepções dos educandos sobre o curso e as condições de acesso, êxito e permanência nesta modalidade de ensino.

Buscamos observar o cotidiano de sala de aula e coletar dados relativos às trajetórias e vivências acadêmicas desses educandos e assim compreender a percepção de estudantes sobre um Curso EJA Integrado à EPT e sua relação com permanência e êxito dos discentes. Foi realizada a observação das aulas de Língua Portuguesa e Literatura da turma. No início do período letivo, elucidamos os objetivos da observação aos educandos e detalhamos os procedimentos da pesquisa. Inicialmente, acompanhamos a turma ao longo de quatro aulas, conduzindo, no ambiente escolar, a primeira fase da aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. Na segunda etapa da ação, já ao final do semestre, realizamos novas entrevistas semiestruturadas com os educandos.

Assim, a partir da análise dos dados obtidos, dos documentos norteadores do curso e das reflexões já elaboradas por pesquisadores que têm pensado a escolarização de jovens e adultos no país, pudemos ter uma amostra das percepções dos educandos sobre sua formação, o curso de EJA articulado à educação profissional e tecnológica, as condições de acesso e permanência no processo educativo.

Segundo dados do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (Inep/MEC, 2023), de 2022 para 2024 tivemos uma redução de mais de 184 mil alunos matriculados na EJA. Ao mesmo tempo,

---

4 Os entrevistados passaram por etapa de esclarecimentos sobre as etapas da pesquisa e suas implicações éticas, riscos e benefícios e foram convidados a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O referido documento foi elaborado e arquivado pela equipe de pesquisa, conforme orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

5 O decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, que cria o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) abriu a possibilidade de incorporar, no âmbito Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a oferta da EJA. Sendo assim, Proeja é a modalidade de EJA voltada à educação profissional. Ou seja, além da formação básica, o aluno recebe qualificação ou formação técnica. Essa junção é chamada Proeja ou EJA-EPT, a depender da instituição, sendo a segunda a nomenclatura adotada pelo IFG - Resolução 111/2021 - REI-CONSUP/REITORIA/IFG, de 3 de novembro de 2021.

temos uma população de 68 milhões de pessoas de 18 anos e mais que não concluiu o ensino básico no Brasil, o que deve motivar as reflexões e ações em relação à temática.

## **2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ARTICULADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Em toda a formação da sociedade brasileira é evidente que o analfabetismo sempre foi uma realidade e ainda persiste no país. Contudo ele só se tornou um problema nacional no final do período imperial (Leão, 2012). Na década de 1880 a discussão de uma reforma eleitoral que pautasse a exclusão dos analfabetos do direito de voto materializou o analfabetismo enquanto problema, o que foi fortalecido pelo patriotismo suscitado pela divulgação internacional do censo de 1890, que dava para a Brasil a taxa mais alta (82,63% para a população de 5 anos e mais) entre os países considerados (Paiva, 1990).

Discutindo a interface entre o voto direto e a questão do analfabetismo no Brasil, Leão (2012, p. 608), destaca que “[...] o analfabetismo passa a ser reconhecido como a condição de ignorância, de cegueira, de pauperismo, de falta de inteligência e de discernimento intelectual e, por isso tudo, de incapacidade política”.

A autora destaca ainda que:

Com a Lei Saraiva, o mecanismo de privar o povo de participar das eleições deixou de ser unicamente a pobreza (a renda insuficiente ou a dificuldade de comprovação da mesma). Conservando o censo pecuniário da Constituição de 1824, à Lei Saraiva ainda foram acrescentadas duas medidas de implicações excessivamente excludentes: severidade dos mecanismos de comprovação da renda; e a cobrança do saber ler e escrever (Leão, 2012, p. 612).

A restrição da participação de analfabetos no processo eleitoral (Saraiva, 2004) tornou premente a necessidade de criar mecanismos de alfabetização de adultos. No entanto, até a década de 1960 os esforços para a erradicação do analfabetismo foram pífios e voltados para a formação de cidadãos aptos ao exercício do voto.

A partir de 1960, sobretudo com as ideias do educador pernambucano Paulo Freire, inicia-se um movimento que pretendia entender o analfabetismo em sua relação com a pobreza. Esse movimento defendia uma educação popular que levasse as pessoas a uma participação mais efetiva nos destinos do país.

Ao longo dos anos, as ações em prol da educação de adultos, sobretudo da alfabetização e da escolarização mínima com o objetivo primário de inclusão dos indivíduos no processo democrático se deram a partir de diversos mecanismos de Estado, principalmente com ações de grupos ligados às igrejas, organizações sociais e empresas (Saraiva, 2004).

Desde a promulgação da Lei Saraiva até a concessão do direito de voto aos analfabetos, decorreu mais de um século (com a Emenda Constitucional nº 25 de 1985 e a Constituição de 1988), como lembra Leão (2012, p. 614). No entanto, apesar desses avanços, o estigma do analfabetismo ainda afeta aqueles que não sabem ler e escrever.

Leão destaca que “A compreensão do analfabetismo como ignorância, cegueira, dependência, incapacidade e outras interpretações converteram-se em senso comum que persiste até ao tempo presente” (2012, p. 614) e coaduna com Machado (2016), que aponta a constituição de um imaginário popular de cunho pejorativo em relação à educação de adultos ao destacar que “[...] até hoje ainda podem ser identificadas, sobretudo com um tratamento pejorativo, chamando de ‘mobral’ ou ‘supletivo’ às pessoas que têm pouco conhecimento sobre qualquer coisa” (Machado, 2016, p. 434).

A Lei de Diretriz e Bases da Educação (LDB 9.394/1996) estabelece princípios e diretrizes específicos para a EJA, enquanto modalidade de ensino, visando atender às necessidades educacionais de pessoas que não tiveram acesso à educação na idade considerada apropriada. Os apontamentos postos na legislação visam à superação do analfabetismo e à garantia do acesso à escolarização para jovens e adultos a partir de estratégias que envolvem a flexibilidade de horários e conteúdos, a duração dos cursos, a valorização da experiência prévia dos educandos em um contexto de busca pela redução de desigualdades e promoção da inclusão social por meio do acesso ao conhecimento e à formação escolar.

Maria Margarida Machado (2016), analisando a trajetória da educação de adultos no Brasil e a presença desta modalidade na Lei 9.394/1996, evidencia que a LDB não contempla muitos dos aspectos desejáveis para tal. Segundo a autora há uma

[...] clara perda de identidade de uma modalidade para trabalhadores, que deveria ser assumida por eles e pela sociedade como um todo, envolvendo o Estado como proponente da política educacional e o comprometimento dos segmentos de empregadores, sindicatos e instituições formadoras de educadores numa ação coordenada (Machado, 2016, p. 439).

O Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, trata do ensino médio integrado e regulamenta a modalidade a partir das determinações da LDB de 1996. O documento traz a “qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores” como seu principal mote e destaca que tais cursos deverão:

[...] articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho (Brasil, 2004).

Em julho de 2008 a Lei nº 11.741 altera dispositivos LDB para “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica”, a principal mudança está na inclusão do inciso 3º no Artigo 37, que destaca que a EJA “deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”, abrindo o caminho para a presença da EJA articulada à EPT instituída logo depois.

Instituída em 2008, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, comumente referida como Rede Federal traz, no bojo de sua atuação, a oferta dos cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em consonância com o decreto supracitado.

Na unidade escolar em que foi realizada a pesquisa, é ofertado um curso Técnico em Secretariado, integrado ao ensino médio, na modalidade EJA, no período noturno. O curso é oferecido para jovens e adultos acima de 18 anos e tem duração de 4 anos. Semestralmente são disponibilizadas trinta novas vagas que podem ser pleiteadas pelos interessados e interessadas a partir de edital próprio divulgado pela instituição.

O edital do processo seletivo indica a participação obrigatória dos candidatos em uma palestra sobre o curso pretendido e sobre o Programa de Educação de Jovens e Adultos. Essa etapa, segundo o edital, é seguida do sorteio de vagas, de caráter classificatório.

Cabe ressaltar que segundo o último Censo Escolar (Inep/MEC, 2023), a distribuição da matrícula na Educação de Jovens e Adultos de ensino médio, por dependência administrativa, aponta que apenas 1% das matrículas estão na rede federal, enquanto a rede privada agrega 12%, estados 85% e municípios 2%.

A EJA, enquanto modalidade historicamente marginalizada em nosso país, verifica certa mudança de estado quando é incluída na rede federal de ensino. Segundo Oliveira e Machado:

[...] a inclusão estratégica do atendimento aos jovens e adultos pela Rede Federal, amplia o alcance da ação da educação de jovens e adultos para o ensino médio integrado de qualidade referenciada, produzindo rupturas numa tradição de EJA, marcada nos sistemas estaduais com condições de oferta, acesso, permanência e conclusão precárias pela “má qualidade de ensino e como uma modalidade educacional desvalorizada socialmente” (Brasil, 2007, p.23) (Oliveira e Machado, 2012, p.4).

Para compreender essas possíveis diferenças, percepções e condições dos cursos, buscamos observar e coletar dados relativos às trajetórias e vivências acadêmicas de uma turma do segundo período. A metodologia consistiu na observação das aulas de Língua Portuguesa e Literatura da turma, da aplicação de questionários e da realização de entrevistas semiestruturadas, em duas etapas. A escolha da disciplina ocorreu devido à condição estruturante desta, atuando

como recurso primeiro para a expressão oral e escrita, a leitura e a interpretação de textos, a criatividade e o senso crítico, todos estes elementos basilares para a cidadania plena.

No contato inicial com a turma, apresentamos os objetivos da observação aos educandos, informamos os procedimentos da pesquisa, esclarecemos sobre aspectos éticos e os convidamos a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com a finalidade de resguardar os pesquisadores e os participantes. Após esse momento, acompanhamos a turma por um total de quatro aulas e realizamos, no ambiente escolar, a primeira etapa da aplicação de questionários e da entrevista semiestruturada, sendo essas duas ações realizadas em datas diferentes.

Os três participantes da pesquisa seguiram o percurso formativo, finalizando o segundo semestre do curso, no entanto, para a segunda etapa das entrevistas, tivemos a participação de apenas dois deles, uma vez que a aluna Maya não atendeu nossas solicitações para uma nova etapa de entrevista.

Esse segundo momento de pesquisa consistiu em verificar com os educandos suas percepções sobre questões como: expectativas em relação ao curso, dificuldades e ações para superação, relação professor-aluno, didática e metodologias de ensino, sistema avaliativo, dentre outras.

### **3. UMA AMOSTRA DAS PERCEPÇÕES DOS EDUCANDOS SOBRE UM CURSO EJA INTEGRADO À EPT**

A turma selecionada para a pesquisa contou com três educandos e, para fins desta análise, todos foram abordados, conforme indicado anteriormente. Para a identificação dos participantes nos utilizaremos das seguintes denominações fictícias: Moacir, Kauane e Maya - sendo Moacir e Maya autoidentificados como cisgênero<sup>6</sup>, pardos, com 18 e 45 anos respectivamente, e Kauane, autoidentificada como não-binária<sup>7</sup>, branca, com 21 anos.

Os três estudantes vivem na área central do município, habitam em casa própria e ingressaram no curso integrado no início do ano de 2023. Kauane e Moacir deixaram a escola regular nos anos de 2021 e 2022, respectivamente, sendo que Moacir afirmou ter duas reprovações ao longo de sua trajetória escolar e que parou de estudar no primeiro ano do Ensino Médio (EM). Já Kauane não teve retenção ao longo do processo educativo regular e também desistiu da escola regular no primeiro ano do EM.

A aluna Maya apresenta características de vivência diferentes dos colegas mais jovens. Ela formou-se em um curso integrado na área de contabilidade há 25 anos, mas não deu continuidade aos estudos devido ao casamento e nascimento dos filhos. Vítima de um relacionamento abusivo por duas décadas, Maya é atualmente a responsável pela guarda unilateral dos

---

<sup>6</sup> Identidade de gênero correspondente a que foi atribuída no nascimento.

<sup>7</sup> Identidade de gênero não estabelecida.

filhos, pelas despesas e atividades domésticas e buscou o curso para retomar os estudos, em atendimento às demandas judiciais a ela imputadas após a dissolução do casamento.

Após as entrevistas, ficou evidente o papel da escola, conforme tensionado por Saviani (2021): os três educandos entendem a escola como espaço de ‘socialização do saber sistematizado’ e veem nela o caminho para a instrumentalização necessária para sua vivência social, com destaque para o acesso ao mundo do trabalho. As falas dos educandos, apesar de permeadas pelo senso comum, coadunam com o pensamento de Machado (2016) sobre o papel da EJA para além da escolarização e em sua perspectiva emancipatória. Para essa autora a EJA:

[...] abarca a luta pelo direito de acesso, permanência e conclusão da escolarização com qualidade, em consonância com inúmeras outras lutas: pelos direitos à saúde, ao trabalho, à moradia digna (seja no campo ou nas cidades), à igualdade de gênero, ao respeito às diversidades, dentre tantas outras, que a configuram como educação ao longo de toda a vida e pela construção de uma sociedade que, de fato, seja espaço de vivência e convivência de todas e todos (Machado, 2016, p. 432).

No entanto, os objetivos pragmáticos da retomada dos estudos são os mais prementes nas falas dos estudantes entrevistados. Quando questionados sobre os motivos da retomada dos estudos na EJA as respostas foram as seguintes:

**Kauani:** *“Eu voltei para não incomodar muito a família... todos estavam fazendo algo e eu estava me sentindo um empecilho para a família...”*

**Moacir:** *“A necessidade. É sempre bom estudar, sempre bom ter conhecimento. Eu voltei porque não posso parar no ensino médio e não avançar mais...”*

**Maya:** *“Voltei a estudar para manter a guarda da minha filha e voltar ao mercado de trabalho”*.

O conhecimento e o ambiente escolar aparecem a eles como “[...] transformador da realidade de desigualdades sociais numa perspectiva emancipatória dos trabalhadores” (Machado, 2016, p. 432). Nessa perspectiva, questionados sobre possibilidades para o futuro, a partir da formação que tensionam obter com o curso, todos destacam o acesso ao mercado de trabalho de forma mais qualificada como o motor de suas ações - Maya pretende se qualificar, iniciar um estágio ainda durante o curso e atuar em bibliotecas, que ela afirma ser um espaço de trabalho de seu interesse; Moacir destaca suas pretensões de avançar para o ensino superior; Kauani aponta seu desejo de seguir carreira na área das artes.

No momento das entrevistas, os estudantes Kauani e Moacir atuavam como jovens aprendizes<sup>8</sup> em uma empresa alimentícia da cidade e Maya recebia uma pensão do ex-marido. Apesar

<sup>8</sup> Segundo o Decreto nº 11.479, de 6 de abril de 2023, considera-se aprendiz a pessoa maior de quatorze anos e menor de vinte e quatro anos, inscrita em programa de aprendizagem, que celebra contrato de aprendizagem.



de não estar no mercado de trabalho, Maya, assim como os jovens, não dispõe de muito tempo para estudos extraclasse, devido a responsabilidades familiares. Todos os educandos deixam claro que a forma assumida pela modalidade de ensino contribui para que seja mais acessível a eles enquanto trabalhadores.

Nas falas dos educandos, desponta de maneira incisiva o papel dos professores em sua trajetória acadêmica no curso e são tecidas importantes conexões entre o aprendizado e a figura dos docentes em sua relação com os discentes. Vejamos algumas colocações que merecem nossa atenção:

**Kauani:** *“Acho aqui mais divertido que a escola normal, mas é só porque nossa turma acabou sendo pequena, o que acaba proporcionando mais contato com os professores.”.*

**Moacir:** *“Aqui é muito bom porque os professores prestam atenção em você e tentam ao máximo te ensinar”.*

**Maya:** *“Quem dera se todo mundo pudesse ter um ensino médio com professores qualificados igual eu tenho oportunidade. Por isso que eu acho que o EJA é muito jogado fora... igual, na minha turma nós somos três... podia tá lotada aquela sala ali de pessoas, para aprender com esses professores que tem muito a ensinar”.*

As ponderações dos educandos evidenciam a conexão que se produz entre o número reduzido de estudantes em sala, a relação professor-aluno e a forma como o ensino é conduzido. A partir dessa visão, lembramos Bell Hooks (2017), quando fala da criação de uma ‘comunidade de aprendizado’ que permita a geração de entusiasmo:

Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros [...] o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem (Hooks, 2017, p.17-18).

Nesse sentido Hooks (2017) ainda destaca a necessidade de desconstrução da máxima de que o professor seria o único responsável pelas dinâmicas de sala de aula, o que é perceptível principalmente nas colocações de Moacir e Kauani, que deixam evidente que não é o professor, de forma isolada, que faz a diferença na forma como veem a escola, mas a conexão constituída entre educador e educando. “A visão constante da sala de aula como um espaço comunitário aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado”, aponta a autora que acredita que “o entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo” (Hooks, 2017, p.18).

A partir dessa análise inicial, verificamos que há uma boa identificação entre os colegas, constituindo uma ‘comunidade de aprendizado’ na relação entre pares e na relação com os



professores. Tal tipo de relação é evidenciada, por exemplo, pela escolha coletiva da análise do livro Polegarzinha<sup>9</sup> – Uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber, do filósofo francês Michel Serres, realizada durante as aulas observadas para a pesquisa.

Segundo o relato da professora regente da turma, a escolha da obra se deu após debates que a turma realizou a partir do conto Negrinha<sup>10</sup>, de Monteiro Lobato, analisado pelos estudantes no primeiro semestre de 2023. A atividade de análise do livro filosófico foi a base para os aprendizados previstos no plano de curso, tais como gênero textual, gramática e redação. No entanto, muito além das questões pragmáticas da disciplina, os debates realizados a partir da intermediação docente se pautaram pela constituição de uma relação escola-experiência-cotidiano.

Diante de tal perspectiva a docente explorou com os educandos, a partir do filósofo - que debate o papel da tecnologia para as gerações nato-digitais e a suas relações com a escola - a atribuição da EJA como política pública para a equiparação de direitos, para a justiça social e a busca de um ensino que ‘faça sentido’ para as gerações conectadas, que seja dialógico e que compreenda o cotidiano de cada um e cada uma.

No segundo momento de pesquisa conduzimos nova entrevista semiestruturada, na qual os educandos puderam apresentar suas percepções em relação ao semestre cursado. Nessa etapa da pesquisa não tivemos a participação da aluna Maya, que apesar de seguir no curso, não atendeu a demanda da segunda entrevista.

A aluna Kauane indica na entrevista que suas expectativas foram superadas em relação ao curso, assim como para Moacir. Uma das questões elencadas pela aluna é que o curso tem baixa procura, o que para ela poderia ser um indício de uma possível “falta de qualidade”, mas que ao longo do ano pode verificar que pequena quantidade de educandos não têm relação direta com os parâmetros de qualidade do curso.

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica 2022 (Brasil, 2023), entre 2018 e 2022, houve uma redução de 21,8% no número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), atingindo a marca de 2,8 milhões em 2022, o que corrobora a percepção da aluna de que há uma baixa procura pelos cursos de EJA.

Vários autores têm analisado esses dados e revelado que a EJA está sendo procurada por pessoas cada vez mais jovens - elemento passível de discussão diante da ‘expulsão’ dos jovens do ensino médio na idade própria - e que tem perdido muitos alunos, não devido à superação da necessidade desta modalidade educativa, mas pelo afastamento das pessoas do direito à escola-

---

9 SERRES, Michel. **Polegarzinha** – Uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

10 LOBATO, Monteiro. **Negrinha**. 30. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

rização. Nicodemos e Serra (2020) destacam a marginalização da EJA nas políticas públicas e apontam a pandemia de Covid-19<sup>11</sup> como um dos agravantes para os últimos anos.

Para esses autores a EJA, como um meio de possibilitar a escolarização em fases posteriores da vida, tem passado por um processo de evolução e desafios em suas demandas, buscando assegurar sua disponibilidade integral através de iniciativas governamentais. Retomando Arroyo (2005), Nicodemos e Serra apontam que “[...] o caráter marginalizado da EJA nas políticas educacionais é explicado pelas características sociais, econômicas e culturais de seu público” (2020, p. 872) e destacam que:

[...] o contexto da pandemia não só mostrou sua pertinência, como também revelou o aprofundamento do descaso das elites econômicas e políticas com os trabalhadores, principalmente aqueles mais pauperizados. E à invisibilidade de muitos desses sujeitos nas políticas implementadas para o combate à disseminação da covid-19, somou-se a invisibilidade da EJA nas políticas educacionais durante o período de distanciamento social (Nicodemos e Serra, 2020, p. 872).

Além desses fatores, o cerceamento do direito à escolarização se dá de diversas formas no meio urbano, mas todos eles envolvem de alguma maneira os processos de exclusão e vulnerabilização social - dificuldades com mobilidade urbana, sobrecarga de trabalho remunerado (e do cuidado, para as mulheres) e outros aspectos fundamentais para a sobrevivência, retirando da EJA sua possibilidade de atender às suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora (Maia, 2008) em sua concepção de recurso para a inclusão social.

A baixa procura e a evasão são corriqueiras na EJA. A aluna Kauane ressalta em sua entrevista que, ao longo do ano, sentiu por vezes o impulso de abandonar a escola e aponta como principal fator problemas de cunho familiar. Essa aluna deixa claro em suas falas que gosta da escola e da comunidade formada com colegas e professores, o que contribuiu para sua retenção e melhora do aprendizado, inclusive nas disciplinas de Ciências Exatas, consideradas mais desafiadoras por ela.

Em relação a permanência, o aluno Moacir também apontou momentos de desânimo e vontade de desistir, mas atribuiu isso a questões pessoais, principalmente de origem psicológica e afirmou que a escola e os professores motivam os educandos em prol de seu êxito escolar. A motivação e a significação do processo de ensino aprendizagem são essenciais para a permanência da EJA, como destacam Muenchen e Auler (2007), a partir da visão freiriana:

---

<sup>11</sup> Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia e matou mais de 6 milhões de pessoas no mundo até o ano de 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>.

A baixa auto-estima, a pouca participação, os atrasos e faltas são constantes em muitas turmas de alunos da EJA. Isso pode fazer com que muitos educadores comecem a perceber que o que fazem com o ensino regular não pode ser realizado nesta modalidade. Perder um aluno da EJA é muito fácil. Nesse sentido, é preciso que as aulas, acima de tudo, tenham significado e utilidade para este aluno, não apenas ofertando uma serventia futura. No ensino regular, temos muitos casos em que o aluno permanece na escola obrigado pelos pais. Na EJA, estes alunos já são adultos, na maioria das vezes independentes, e a escola precisa ser alegre e prazerosa. É importante destacar que não apenas a EJA tem que ser alegre e prazerosa (FREIRE, 1987). Acredita-se ser possível tornar as aulas interessantes e desafiadoras para todos os níveis de ensino (Muenchen e Auler, 2007, p.5).

Questionada sobre os fatores que a teriam motivado a se envolver nas atividades do curso, inclusive os eventos, Kauane destacou a atenção e a postura cativante dos professores, o número reduzido de estudantes em sala de aula, e a presença do irmão, Moacir, no espaço escolar.

“Foi o período em que eu mais tive participação com eventos escolares [...] foi um pouco cansativo, mas gratificante”, lembra Kauane, que entre outros, participou da comissão organizadora do evento “EJA em Ação” realizado no mês de setembro. A fala da aluna revela sua impressão positiva a partir do engajamento com o evento e o fortalecimento de sua sensação de pertencimento ao espaço escolar, o que nos lembra os princípios freirianos de dialogicidade e participação para uma experiência educativa democrática e crítica (Freire, 2003).

Os educandos destacaram em suas falas a importância da abordagem avaliativa, para além das tradicionais “provas”, e apontaram a conduta dos professores do curso em relação a tal processo como algo favorável ao seu aprendizado e sobretudo ao êxito e sua permanência na EJA. Sobre avaliação os participantes apontam:

**Moacir:** *“A maioria dos professores dão atividades avaliativas, então eles não colocam pressão na gente, o que faz a gente resolver elas facilmente ou com mais calma. As avaliações tradicionais têm uma pressão maior, como não temos muito tempo para estudar, por conta do trabalho e das outras coisas, conseqüentemente muitas pessoas iam desistir porque não iam conseguir aprender tanto conteúdo assim”.*

**Kauane:** *“Até o momento todas as atividades avaliativas foram com a possibilidade de pesquisa no caderno. Muitas vezes por causa da pressão da prova a gente acaba esquecendo e o professor nos permite pesquisar, o que ajuda bastante. Quando eu fico sob pressão eu acabo, mesmo se eu estudar, eu esqueço todo o conteúdo, então a possibilidade de pesquisa ajuda muito. É algo muito positivo que os professores permitam isso”*

A conduta dos professores, nesse sentido, corrobora a visão freiriana, que aborda a avaliação de forma significativamente diferente dos métodos tradicionais e hierárquicos. Na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, que acompanhamos, as avaliações foram realizadas ao longo do semestre, a partir da visão de avaliação como elemento formativo.

Paulo Freire não trata especificamente da avaliação formativa em suas obras, mas a visão de uma educação para a emancipação nos leva a reconhecer possíveis diálogos dessa concepção educacional com avaliação contínua e formativa, que ocorre ao longo do processo de aprendizagem, permitindo ajustes conforme necessário. Isso contrasta com a abordagem somativa, que se concentra apenas em avaliações finais.

Nesse sentido, Paulo Freire critica as estratégias educativas tradicionais, sobretudo as que envolvem a mera memorização de conteúdos, o que se conecta com as formas tradicionais de avaliação da aprendizagem. Discorrendo sobre as características da educação nacional, Freire (2003) aponta:

Pouco ou quase nada, que nos leve a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras. Tudo ou quase tudo nos levando, desgraçadamente, pelo contrário, à passividade, ao “conhecimento” memorizado apenas, que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria (Freire, 2003, p. 96).

Ao longo das observações e propostas, fica-nos o aprendizado, mediado pela situação de práxis em sala de aula, de que, sobretudo na EJA, é desejável que professores e estudantes não se identifiquem a partir de uma conexão vertical. O processo educativo não pode se dar a partir de uma perspectiva educacional baseada na ideia de doação daqueles que se consideram detentores do conhecimento para aqueles que supostamente não o possuem, a tal “educação bancária”, descrita por Paulo Freire.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao final deste trabalho, concluímos que a educação transcende a simples transmissão de um conjunto de conhecimentos acumulados pela humanidade. É, na verdade, um encontro contínuo entre seres humanos, mediado pelos diversos saberes que cada indivíduo possui, sejam eles educadores ou educandos. Na EJA, assim como em todos os níveis e modalidades, devemos buscar “A educação do ‘eu me maravilho’ e não apenas do ‘eu fabrico’” (Freire, 2003, p. 93), pois só assim teremos uma educação emancipadora e uma sociedade efetivamente democrática, solidária e que busque romper com as desigualdades.

Retomando a ideia posta por Machado (2016), a observação das aulas, a análise dos questionários e das entrevistas mostram que há um esforço de busca pela qualidade referenciada no curso integrado vinculado à Rede Federal, o que é expresso inclusive pelos educandos ao considerarem a qualificação e esforço de seus professores para a oferta de um ensino que atenda, de forma mais apropriada, interessante e efetiva. Há grandes desafios postos para a EJA, para docentes e estudantes e para uma sociedade que queira promover, de forma efetiva, a justiça social e a democracia.

## 5. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, p. 221-230, 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 03 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de julho de 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 03 set. 2023

BRASIL. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da LDB 9394/96 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil].

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 de dezembro de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm). Acesso em: 03 set. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IFG. **Resolução 111**, de 03 de novembro de 2021. Aprova o Regulamento Acadêmico dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, do IFG, e revoga a Resolução CONSUP/IFG nº 8, de 30 de março de 2017. Goiânia, GO, 03 de novembro de 2021. Disponível em: [https://ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%20111\\_2021%20-%20REI-CONSUP\\_REITORIA\\_IFG.pdf](https://ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%20111_2021%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf) Acesso em: 22 ago. 2024.

LEÃO, Michele de. Lei Saraiva (1881): se o analfabetismo é um problema, exclui-se o problema. **Aedos - Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS**, Porto Alegre, v. 4, n. 11, p. 602-615, set. 2012.

MACHADO, Maria Margarida. **A educação de jovens e adultos**: após vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016.

MAIA, Christiane Martinatti. Educação de Jovens e Adultos: possibilidades? In: SCHEIBEL, Maria Fani e LEHENBAUER, Silvana (Orgs.). **Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, p. 141-150, 2008.

MUENCHEN, Cristiane; AULER, Décio. Abordagem temática: Desafios na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 7, n. 3, p. 1-17, 2007.

NICODEMOS, Alessandra; SERRA, Enio. Educação de jovens e adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/nicodemosserra.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

OLIVEIRA, Edna Castro de; MACHADO, Maria. Margarida. O desafio do PROEJA como estratégia de formação dos trabalhadores. In: OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antônio Henrique; FERREIRA, Maria José de Rezende. **EJA e Educação Profissional**: desafios da pesquisa e da formação no Proeja. Brasília: Liber Livro, 2012.

PAIVA, Vanilda. Um século de educação republicana. **Pró-Posições**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 7-21, jul. 1990.

SARAIVA, Irene Skorupski. **Educação de jovens e adultos**: dialogando sobre aprender e ensinar. Passo Fundo: UPF Editora, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 44. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.