

RECONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E PERMANÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MOTIVAÇÕES, DESAFIOS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR ESTUDANTES EM CONTEXTO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

IDENTITY RECONSTRUCTION AND SCHOOL PERSISTENCE IN ADULT EDUCATION: MOTIVATIONS, CHALLENGES, AND MEANINGS ATTRIBUTED BY STUDENTS IN THE CONTEXT OF A SUPERVISED PRACTICE IN PUBLIC EDUCATION SYSTEM

RECONSTRUCCIÓN IDENTITARIA Y PERMANENCIA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: MOTIVACIONES, DESAFÍOS Y SENTIDOS ATRIBUIDOS POR LOS ESTUDIANTES EN EL CONTEXTO DE PRÁCTICAS SUPERVISADAS EN LA RED PÚBLICA DE ENSEÑANZA

Eliane de Sousa Santos¹, Luan da Silva Leal², Jefferson Bruno Pereira Ribeiro³, Cláudia Pinheiro Nascimento⁴, Jonathan Rosa Moreira⁵

DOI: 10.54899/dcs.v22i81.3054

Recibido: 30/6/2025 | Aceptado: 1/6/2025 | Publicación en línea: 7/7/2025.

RESUMO

Este artigo analisa as motivações, desafios, expectativas e formas de apoio demandadas por estudantes do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de compreender como esses elementos influenciam seus processos de permanência e aprendizagem. Com abordagem qualitativa e natureza exploratória, a pesquisa baseia-se na aplicação de questionário estruturado, durante estágio supervisionado em uma escola pública. A análise de conteúdo das respostas revelou que o retorno à escola está vinculado a motivações intrínsecas, como o desejo de aprender, o resgate da autoestima, a melhoria da empregabilidade e o apoio aos filhos. As barreiras enfrentadas, por outro lado, incluem compromissos familiares, insegurança em relação à aprendizagem e a sobreposição entre tempo de trabalho e estudo. Os resultados apontam para a necessidade de práticas pedagógicas intergeracionais, apoio psicológico, flexibilização curricular e metodologias que valorizem os saberes prévios dos estudantes. Trata-se de um espaço de reconstrução da identidade e de reparação histórica de direitos educacionais negados. O estudo reforça a importância da escola como território simbólico de pertencimento e

¹ Especialista em Educação a Distância e Novas Tecnologias Educacionais, Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: eliane.sousa@ucb.br

² Especialista em Liderança e Gestão Inovadora de Instituições Educacionais, Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: luan.leal@p.ucb.br

³ Doutor em Ciências Médicas, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: jefferson.ribeiro@p.ucb.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3683-3402>

⁴ Doutora em Desenvolvimento Sustentável, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil. E-mail: claudia.nascimento@p.ucb.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4317-9269>

⁵ Doutor em Ciência da Informação, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: jonathan.moreira@unb.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3752-0363>

transformação. Conclui-se que a efetividade da educação de jovens e adultos exige políticas públicas integradas, formação docente sensível à diversidade, e uma perspectiva que a reconheça compensatória no processo de escolarização e como direito contínuo à educação ao longo da vida.

Palavras-chave: Educação de Adultos. Permanência Escolar. Identidade. Formação Continuada. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This article analyzes the motivations, challenges, expectations, and forms of support demanded by students in the first segment of Adult Education, aiming to understand how these elements influence their school persistence and learning processes. With a qualitative and exploratory approach, the research is based on a structured questionnaire applied during a supervised internship in a public school. Content analysis of the responses revealed that returning to school is linked to intrinsic motivations, such as the desire to learn, the recovery of self-esteem, the improvement of employability, and supporting their children. The barriers faced, on the other hand, include family responsibilities, insecurity about learning, and the overlap between work and study time. The results highlight the need for intergenerational pedagogical practices, psychological support, curriculum flexibility, and methodologies that value students' prior knowledge. It is a space for identity reconstruction and historical reparation of denied educational rights. The study reinforces the importance of the school as a symbolic territory of belonging and transformation. It concludes that the effectiveness of youth and adult education requires integrated public policies, teacher training sensitive to diversity, and a perspective that recognizes it both as a compensatory mechanism in schooling and as a continuous right to lifelong education.

Keywords: Adult Education. School Persistence. Identity. Continuing Education. Educational Policies.

RESUMEN

Este artículo analiza las motivaciones, desafíos, expectativas y formas de apoyo demandadas por estudiantes del primer segmento de la Educación de Jóvenes y Adultos, con el objetivo de comprender cómo estos elementos influyen en sus procesos de permanencia escolar y aprendizaje. Con un enfoque cualitativo y de naturaleza exploratoria, la investigación se basa en un cuestionario estructurado aplicado durante una pasantía supervisada en una escuela pública. El análisis de contenido de las respuestas reveló que el retorno a la escuela está vinculado a motivaciones intrínsecas, como el deseo de aprender, la recuperación de la autoestima, la mejora de la empleabilidad y el apoyo a los hijos. Las barreras enfrentadas incluyen responsabilidades familiares, inseguridad en el aprendizaje y la superposición entre trabajo y estudio. Los resultados señalan la necesidad de prácticas pedagógicas intergeneracionales, apoyo psicológico, flexibilidad curricular y metodologías que valoren los saberes previos de los estudiantes. Se trata de un espacio de reconstrucción identitaria y de reparación histórica de derechos educativos negados. El estudio refuerza la importancia de la escuela como territorio simbólico de pertenencia y transformación. Se concluye que la efectividad de la educación de jóvenes y adultos requiere políticas públicas integradas, formación docente sensible a la diversidad y una perspectiva que la reconozca tanto como compensatoria en el proceso de escolarización como un derecho continuo a la educación a lo largo de la vida.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Permanencia Escolar. Identidad. Formación Continua. Políticas Educativas..



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como um importante instrumento de promoção da equidade no acesso ao conhecimento e à cidadania. Voltada a sujeitos que, por diversos motivos, não puderam concluir a educação básica em idade regular, a EJA apresenta desafios próprios, exigindo estudos, pesquisas e práticas pedagógicas sensíveis às histórias de vida, aos contextos sociais e às motivações individuais dos estudantes (Arroyo, 2006; Freire, 1996). No Brasil, a oferta da EJA é marcada por desigualdades regionais, altos índices de evasão e, ao mesmo tempo, por histórias de superação que revelam o potencial transformador da educação. Ao abordar os sentidos atribuídos pelos próprios discentes à sua participação na EJA, busca contribuir para a reflexão sobre práticas educacionais mais efetivas, que valorizem o protagonismo e o percurso singular de cada sujeito em formação.

Segundo Arroyo (2006), a EJA é uma política pública voltada para sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, marcada por trajetórias interrompidas e por múltiplas vulnerabilidades. Esses sujeitos carregam saberes de vida, mas também enfrentam barreiras estruturais que afetam seu percurso educacional (Freire, 1987). A diversidade etária e as motivações específicas (como o desejo de autonomia, empregabilidade ou apoio aos filhos) revelam uma EJA que precisa ser adaptada, dialógica e centrada no sujeito (Gadotti, 2008). O desafio de compreender esses aspectos e traduzi-los em práticas pedagógicas e políticas de permanência pode garantir o direito à educação emancipatória. Torna-se, portanto, relevante, entender como as motivações, desafios e expectativas dos estudantes da EJA do primeiro segmento influenciam seus processos de permanência e aprendizagem, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, diversidade etária e demandas psicossociais?

O Brasil apresenta altos índices de evasão e analfabetismo funcional entre jovens e adultos, sobretudo nas classes populares (IBGE, 2022). Compreender os fatores que levam esses sujeitos a retornar à escola, mesmo em condições adversas, apoia para que a escola cumpra seu papel social. A EJA, nesse sentido, precisa ser pensada como um espaço de reconstrução

identitária, acesso a direitos e superação de desigualdades históricas. A valorização dos saberes prévios e o acolhimento das subjetividades desses estudantes podem garantir sua permanência e sucesso escolar. Diante deste contexto, o objetivo deste é analisar como as motivações, objetivos pessoais, barreiras enfrentadas e formas de apoio demandadas pelos estudantes do primeiro segmento da EJA influenciam sua permanência e aprendizagem, a fim de subsidiar práticas pedagógicas inclusivas e políticas públicas que promovam equidade educacional e garantia de direitos.

A questão geracional na Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui um elemento de compreensão da diversidade dos sujeitos que compõem essa modalidade de ensino, especialmente no que diz respeito às múltiplas relações entre juventude, maturidade e velhice no espaço escolar. As diferentes faixas etárias presentes em uma mesma turma revelam trajetórias escolares interrompidas e experiências de vida diversas, expectativas formativas distintas e modos variados de se relacionar com o conhecimento. Nesse sentido, Moura (2007) ressalta que a EJA abriga sujeitos marcados por múltiplas temporalidades sociais, e que essas diferenças devem ser compreendidas pedagogicamente, respeitando os tempos próprios de aprendizagem e as histórias de vida desses estudantes.

No tocante à relação entre trabalho e estudo, um dos principais marcadores da trajetória dos sujeitos da EJA é a conciliação entre as exigências do mundo produtivo e o tempo destinado à educação. Segundo Leite (2008), a EJA historicamente se constituiu como espaço dos trabalhadores, sendo atravessada por demandas que vão além da alfabetização, como o desejo de mobilidade social, estabilidade no emprego e reconhecimento profissional. Entretanto, as condições laborais precárias, os longos trajetos entre casa, trabalho e escola, além da sobrecarga de tarefas, impactam diretamente a permanência e o rendimento dos estudantes trabalhadores.

A relação trabalho-estudo não pode ser compreendida apenas como obstáculo, mas também como dimensão constitutiva da identidade do sujeito da EJA. Nos termos de Frigotto (2001), é preciso entender o trabalho como princípio educativo, ou seja, como uma categoria formativa que articula saberes práticos e teóricos, permitindo que o processo educativo dialogue com a realidade concreta dos estudantes. Assim, a experiência profissional não deve ser desconsiderada, mas integrada ao currículo como possibilidade de construção de conhecimento a partir da vivência concreta dos sujeitos.

Outra perspectiva relevante é a que considera o impacto da informalidade e da precarização do trabalho na escolarização dos jovens e adultos. Antunes (2011) analisa o avanço

do trabalho intermitente e desregulamentado, especialmente nas periferias urbanas, como fator que acentua a exclusão educacional, uma vez que os sujeitos passam a ter menor previsibilidade de tempo e recursos para se dedicarem à formação. Isso reforça a importância de políticas públicas que garantam flexibilidade curricular, apoio financeiro e estratégias pedagógicas adaptadas às realidades dos trabalhadores-estudantes. Além disto, a lógica meritocrática muitas vezes reproduzida nas escolas tende a penalizar os estudantes da EJA por suas ausências e dificuldades de desempenho, sem considerar os contextos de desigualdade e opressão em que estão inseridos. Para Paiva (2003), é fundamental que as práticas pedagógicas da EJA superem o olhar deficitário e reconheçam os sujeitos trabalhadores como produtores de saberes, com trajetórias legítimas e experiências que enriquecem o processo educativo. A valorização da cultura do trabalho, dos saberes populares e da resistência cotidiana deve estar nos aspectos filosóficos do projeto político-pedagógico da EJA.

Em termos sociais esta pesquisa pode contribuir para o enfrentamento das desigualdades educacionais historicamente acumuladas por sujeitos da EJA, evidenciando suas trajetórias de vida e os obstáculos que ainda persistem no acesso e permanência na escola. Em termos políticos, dialoga com os princípios do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU, especialmente o ODS 4, que preconiza uma educação inclusiva e equitativa ao longo da vida. E, em termos culturais, a pesquisa valoriza as experiências e memórias desses estudantes, reconhecendo a escola como espaço de pertencimento, dignidade e reconstrução simbólica. Ao lançar luz sobre os sujeitos da EJA do primeiro segmento, muitas vezes invisibilizados nas estatísticas e nas práticas pedagógicas, esta investigação busca fomentar práticas educativas mais dialógicas, humanizadas e emancipadoras (Freire, 1996), reconhecendo que aprender a "pegar ônibus sozinha" ou "ajudar os filhos com as tarefas escolares" são formas legítimas de emancipação e exercício de cidadania.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: PERSPECTIVAS NO CURRÍCULO E METODOLOGIAS

Considerando a realidade de milhões de brasileiros que não concluíram a educação básica na idade regular, a EJA é uma política pública muito presente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996 reconhece, em seu artigo 37, a EJA como forma de garantir esse direito, destacando que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens

e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade própria oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho (Brasil, 1996). Isso implica o reconhecimento das especificidades dos estudantes da EJA e a necessidade de estratégias pedagógicas compatíveis com suas vivências e trajetórias de vida.

A realidade da EJA é marcada por sujeitos plurais, com histórias interrompidas por processos sociais de exclusão, como a pobreza, o trabalho infantil, a desigualdade racial e de gênero. Assim, pensar o currículo para a EJA exige romper com a lógica homogeneizante do ensino tradicional. Como afirma Arroyo (2006, p. 18), os sujeitos da EJA não são só carentes de escolaridade, mas portadores de saberes, de culturas e de lutas sociais que devem ser reconhecidas e valorizadas no currículo escolar. O desafio é, portanto, construir currículos que dialoguem com o cotidiano dos estudantes e que articulem formação cidadã, mundo do trabalho e emancipação social.

A LDB, em seu artigo 32, § 4º, afirma que o ensino será ministrado com base nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, o que deve orientar tanto o currículo quanto às metodologias na EJA. Nesse sentido, o currículo da EJA precisa ser dialógico e contextualizado, promovendo aprendizagens significativas e não meramente conteudistas. Gadotti (2008) argumenta que a EJA não é um nível de ensino, mas uma modalidade que deve ser permeada pela pedagogia do diálogo, da escuta e do reconhecimento das experiências de vida dos educandos. Isso exige o abandono de metodologias bancárias e a adoção de práticas libertadoras e críticas. Contudo, muitos currículos da EJA ainda reproduzem o modelo da educação regular, desconsiderando as especificidades dessa população. Tal inadequação gera desmotivação, evasão e baixa aprendizagem. Freire (1996) já alertava que ensinar adultos não é repetir conteúdos da escola regular, mas partir da realidade concreta dos sujeitos para, a partir dela, promover uma leitura crítica do mundo. A educação autêntica se faz com o educando, não para o educando, numa prática em que o saber é construído na experiência compartilhada entre educador e educando” (Freire, 1996). A ausência dessa perspectiva ainda constitui um grande entrave na efetivação de uma EJA de qualidade.

Outro desafio reside na formação docente para atuar na EJA. Segundo Ribeiro (2011), os cursos de licenciatura ainda negligenciam a EJA como campo específico de atuação, o que gera professores despreparados para lidar com a diversidade étnica, cultural e social dos estudantes. A LDB, no artigo 61, enfatiza a necessidade de formação docente voltada à realidade das modalidades de ensino, reforçando que a valorização do magistério está diretamente ligada à

formação inicial e continuada. A falta de políticas públicas específicas de formação para EJA compromete a construção de metodologias adequadas e o respeito aos princípios legais.

As políticas educacionais voltadas à EJA, especialmente a partir dos anos 2000, como o Programa Brasil Alfabetizado e o ProJovem, buscaram ampliar o acesso, mas enfrentaram fragilidades de continuidade e financiamento. Segundo Di Pierro (2010), a instabilidade institucional e orçamentária compromete a consolidação de políticas públicas efetivas para a EJA, sendo necessário que os sistemas de ensino assumam a modalidade como prioridade e não como política residual. A LDB, ao reconhecer a EJA como direito, demanda ações estruturantes que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem com qualidade.

No que pertine às metodologias, a EJA exige abordagens interdisciplinares, que articulem o ensino com o mundo do trabalho, a cultura e os direitos humanos. A Resolução CNE/CEB n.º 1/2000 orienta que as práticas pedagógicas devem considerar as experiências dos alunos como ponto de partida para a construção do conhecimento. Isso implica em metodologias ativas, como projetos integradores, rodas de conversa, oficinas temáticas e o uso de tecnologias digitais.

Em perspectiva, a efetivação do direito à EJA exige o fortalecimento de políticas públicas articuladas com a base legal, financiamento adequado, formação docente específica e, sobretudo, uma mudança paradigmática na forma como concebemos o currículo e a metodologia para esse público. Como destaca Paiva (2021), é necessário que a EJA seja reconhecida para além de compensatória, mas como um espaço potente de formação humana e cidadã. Portanto, à luz da LDB, a EJA deve ser um projeto educativo que afirma o direito à educação ao longo da vida, em todos os sentidos sociais, como um espaço legítimo de reconstrução do sujeito histórico e social, conforme defendido por Paulo Freire (1996), alicerçada no diálogo, na escuta sensível e na valorização dos saberes populares, proporcionando uma educação libertadora e emancipatória.

Segundo Arroyo (2005), os estudantes da EJA carregam trajetórias de exclusão e ruptura com o sistema educacional tradicional. Essas histórias não podem ser ignoradas na construção do currículo e das práticas pedagógicas. Ao contrário, devem ser o ponto de partida para um processo educativo que respeite o tempo, o ritmo e as experiências de cada estudante. A centralidade do “tempo vivido” se impõe como fator-chave na construção de vínculos significativos com o conhecimento. Além disso, autores como Paiva (2003) destacam que a EJA possui uma missão social que vai além da alfabetização, sendo também um instrumento de inclusão cidadã e de combate às desigualdades sociais. Nesse sentido, pensar a EJA é também repensar o papel da escola como espaço plural, aberto à escuta das necessidades e potencialidades de um público

heterogêneo e em constante transformação. Outros estudos (Silva, 2017; Oliveira, 2020) apontam para a necessidade de se ampliar o investimento em políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes da EJA. Flexibilização curricular, apoio psicológico, formação continuada de docentes e uso de tecnologias acessíveis são medidas essenciais para qualificar essa oferta educacional.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, com o intuito de compreender as motivações, desafios, expectativas e necessidades de sujeitos da EJA a partir de suas próprias percepções. A abordagem qualitativa é apropriada para investigações que buscam interpretar significados e construir compreensões a partir de contextos específicos e sujeitos singulares. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalística do mundo, significando que os pesquisadores estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando dar sentido ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem.

A natureza da pesquisa é aplicada, uma vez que visa gerar conhecimentos voltados à resolução de problemas concretos, com potencial de intervenção na realidade educacional da EJA. De acordo com Gil (2008), a pesquisa aplicada objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais. Ao investigar as demandas dos estudantes da EJA, espera-se oferecer subsídios para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às suas especificidades, contribuindo para o fortalecimento dessa modalidade de ensino.

As fontes de informação do estudo consistem em dados primários, coletados por meio de um questionário estruturado, aplicado diretamente a estudantes da EJA do primeiro segmento do ensino fundamental, com idades entre 35 e 84 anos. O questionário foi composto por perguntas abertas e fechadas, organizadas em categorias temáticas: perfil sociodemográfico, motivações para retorno aos estudos, objetivos pessoais, expectativas em relação à EJA, barreiras enfrentadas, formas de apoio desejadas e comentários sobre a trajetória educacional. Para Lakatos e Marconi (2017, p. 186), os questionários são instrumentos de coleta de dados padronizados, utilizados com a finalidade de obter informações diretamente dos sujeitos investigados, podendo ser adaptados à realidade do campo empírico. O estágio foi realizado entre os dias 29 de outubro de 2024 e 21

de novembro de 2024, em uma instituição pública de ensino do Distrito Federal, com uma turma do primeiro segmento da EJA. A experiência incluiu momentos de observação de aula, apoio à condução de atividades pedagógicas e diálogo constante com docentes e discentes sobre o cotidiano escolar, os desafios enfrentados e as potencialidades do processo de ensino-aprendizagem.

A amostragem utilizada foi intencional e por conveniência, tendo em vista que os participantes foram selecionados entre os estudantes com os quais se teve contato durante o estágio supervisionado realizado entre os meses de outubro e novembro. Esta escolha é adequada a estudos qualitativos com foco interpretativo, nos quais a representatividade estatística cede lugar à profundidade da análise e à intencionalidade do recorte (Minayo, 2010, p. 37).

Para a análise dos dados, foi adotada a técnica de análise de conteúdo conforme proposta por Bardin (2016), que possibilita a categorização e interpretação dos dados coletados a partir de unidades de significado extraídas dos relatos e respostas dos participantes. A análise de conteúdo busca sistematizar e interpretar o conteúdo das mensagens, considerando seus contextos e suas recorrências. Trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam inferências sobre os conhecimentos e as condições dos emissores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das respostas obtidas por meio do questionário aplicado aos estudantes da EJA, considerando o contexto e o ambiente deste estudo, permitiu identificar aspectos relevantes sobre suas trajetórias, motivações, expectativas e desafios. A seguir, os dados são apresentados de forma categorizada, com destaque para trechos representativos das falas dos participantes, preservando o caráter qualitativo e descritivo da pesquisa.

Perfil dos Participantes

Os participantes apresentaram uma faixa etária ampla, variando entre 35 e 84 anos, o que evidencia a diversidade etária presente na EJA e a necessidade de abordagens pedagógicas intergeracionais. A presença de estudantes idosos, como MC (84 anos), ressalta a EJA como espaço de aprendizagem e de socialização, dignidade e afirmação pessoal, conforme destacado

por Arroyo (2005). Os aprendizados que emergem da convivência intergeracional exigem uma prática pedagógica sensível e dialógica, capaz de mediar os conflitos e valorizar os saberes de cada geração. Rego e Nascimento (2014) argumentam que a presença simultânea de jovens e idosos na EJA desafia o professor a repensar suas estratégias metodológicas, considerando as distintas formas de apropriação do conteúdo e de interação com o ambiente escolar. Enquanto os jovens tendem a buscar qualificação rápida e inserção no mundo do trabalho, os adultos e idosos frequentemente valorizam a formação como resgate de autoestima, exercício de cidadania e realização pessoal, o que produz dinâmicas pedagógicas complexas e heterogêneas.

Motivações para Retorno à Escola

A principal motivação identificada entre os participantes foi o desejo de aprender, associada ao interesse em adquirir habilidades de leitura, escrita e matemática. JA (42 anos), por exemplo, destacou também a melhoria da empregabilidade, enquanto FV (72 anos) apontou a possibilidade de ajudar os filhos nos estudos. Estes relatos dialogam com Freire (1996), ao reforçarem o valor do saber como instrumento de libertação, e com Paiva (2003), que destaca o papel da EJA como promotora da autonomia e da participação cidadã. O retorno à escola para o estudante da EJA está profundamente marcado por experiências anteriores de exclusão, fracasso escolar e interrupção da trajetória educacional. Para muitos, voltar à sala de aula representa uma retomada dos estudos e um gesto de resistência e reconstrução da autoestima. Segundo Di Pierro (2000), os estudantes da EJA carregam consigo uma “memória da expulsão”, que impacta sua relação com o saber e com a instituição escolar. Por isso, o ambiente escolar precisa ser acolhedor, respeitoso e adaptado às especificidades desses sujeitos, considerando seus tempos de aprendizagem e suas motivações próprias. Entre os principais fatores que dificultam ou influenciam esse retorno, destacam-se os compromissos com o trabalho, a família, a idade avançada, a insegurança quanto à aprendizagem e o cansaço físico e emocional. Como aponta Kuenzer (2002), os sujeitos da EJA vivem a tensão entre o desejo de aprender e a realidade que os empurra para fora da escola. No entanto, o retorno aos estudos também se associa a desejos legítimos de emancipação, cidadania e valorização pessoal. Assim, garantir condições adequadas para permanência e sucesso escolar desses estudantes envolve currículos e metodologias apropriadas e políticas públicas comprometidas com a equidade e o direito à educação ao longo da vida.

Expectativas e Objetivos

Os dados revelaram que os estudantes projetam seus objetivos para além do diploma: realização pessoal, acesso a cursos técnicos, desenvolvimento de competências básicas e melhoria na comunicação foram frequentemente mencionados. MS (72 anos) relatou o desejo de “ler com mais fluência para não depender de ninguém”. Esses relatos evidenciam o potencial da EJA em fortalecer a autoestima e a autonomia dos sujeitos (SILVA, 2017). Em um contexto mais amplo, os objetivos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) vão muito além da simples escolarização e alfabetização. A EJA é concebida como uma política pública de justiça social, voltada à reparação de desigualdades históricas, ao exercício pleno da cidadania e à valorização das trajetórias de vida dos sujeitos populares, geralmente excluídos do sistema educacional em sua idade regular. De modo mais abrangente, os principais objetivos da EJA incluem garantir o direito à educação ao longo da vida; promover a emancipação pessoal e social dos sujeitos, permitindo o acesso ao conhecimento, ao trabalho decente e à participação política ativa; reconhecer e valorizar os saberes prévios e as experiências de vida dos educandos, respeitando suas identidades culturais, sociais e profissionais; fomentar a inclusão educacional, digital e socioterritorial, reduzindo o analfabetismo e a exclusão social; contribuir para o desenvolvimento da autonomia crítica, possibilitando que os estudantes se compreendam como sujeitos históricos e transformadores da realidade; dialogar com as dimensões do mundo do trabalho, da cultura e da cidadania, promovendo um currículo integrado e significativo.

Desafios e Barreiras

Entre os principais obstáculos, destacaram-se: falta de tempo, compromissos familiares e insegurança no processo de aprendizagem. MC relatou que “em casa, preciso cuidar dos netos, o que atrasa meus estudos”. Já VR (35 anos) expressou sentimentos de ansiedade e medo de “não acompanhar os outros”. Essas barreiras corroboram os apontamentos de Oliveira (2020), que ressalta a importância de políticas públicas que promovam flexibilidade curricular, apoio emocional e mediação didática adaptada à realidade do estudante-trabalhador ou idoso. A lógica de que a EJA serve apenas para “corrigir” lacunas do processo de escolarização básica regular desconsidera as múltiplas dimensões envolvidas no processo formativo dos sujeitos que frequentam essa modalidade. A EJA não deve ser vista como uma alternativa de segunda classe,

mas como parte essencial do direito à formação continuada ao longo da vida, conforme propõe a UNESCO (2016) ao afirmar que a educação deve ser concebida como um processo permanente, adaptado às necessidades das pessoas em todas as fases da vida. Ao integrar a EJA a uma perspectiva de formação profissional e cidadã, reconhece-se que seus sujeitos não buscam apenas um diploma, mas também a ampliação de oportunidades no mundo do trabalho, o fortalecimento da autonomia, e o exercício crítico da cidadania. Como aponta Haddad (2002), a EJA deve articular-se com políticas de geração de renda, qualificação profissional e inclusão digital, formando sujeitos capazes de atuar em múltiplos contextos sociais e produtivos. Esse entendimento valoriza os saberes prévios dos estudantes e reconhece que sua formação está em permanente construção, com potencial para contribuir ativamente na sociedade. Além disso, ao incorporar a EJA às políticas de formação continuada e profissional, amplia-se o escopo do que se entende por educação de qualidade. Para Soares (2006), os estudantes da EJA devem ter acesso a uma educação que os prepare para a complexidade da vida contemporânea, o que implica em currículos integrados, metodologias dialógicas e articulação com saberes técnico-profissionais. A valorização da EJA como campo estratégico da formação humana rompe com a visão assistencialista e propõe uma educação que reconhece o trabalho, a cultura e a história de vida como dimensões constitutivas do processo educativo.

Tipos de Apoio Necessários

Os estudantes indicaram como apoios fundamentais: flexibilização de horários, orientação acadêmica, apoio psicológico e recursos didáticos adequados. FV (72 anos) destacou que “ter alguém para conversar quando bate o desânimo” seria um diferencial. Isso reforça a urgência de uma abordagem pedagógica integral, que acolha e contextualize o conteúdo e as dimensões afetivas e sociais do aprender (Arroyo, 2005; Freire, 1996).

Comentários Finais dos Estudantes

As falas espontâneas indicaram uma valorização da escola como espaço de pertencimento e transformação. JA (42 anos) afirmou: “a escola é meu novo começo”. Os relatos demonstram que, para além do conteúdo formal, a EJA cumpre o papel de reconstrução da identidade e reparação histórica de direitos negados, como também defendido por Paiva (2003) e Silva (2017).

A afirmação apresentada dialoga profundamente com o conceito de território formulado por Santos (1996), especialmente quando este propõe uma compreensão do território não apenas como uma base física ou geográfica, mas como espaço vivido, apropriado e repleto de significados sociais, simbólicos e políticos. Para Santos (1996), o território é o resultado da ação humana sobre o espaço, carregando marcas da história, da cultura, das relações de poder e das experiências cotidianas dos sujeitos que o habitam. Nesse sentido, quando o estudante da EJA afirma que “a escola é meu novo começo”, ele ressignifica o espaço escolar como território de pertencimento, de reconstrução identitária e de exercício de cidadania. A escola, portanto, é um lugar físico onde se aprende conteúdos e torna-se um território no qual se produzem sentidos de vida, se reconstroem trajetórias interrompidas e se reconhecem sujeitos historicamente invisibilizados.

CONCLUSÃO

A experiência vivenciada no estágio supervisionado na EJA revelou o potencial transformador dessa modalidade de ensino. A escuta ativa às histórias e percepções dos estudantes possibilitou a construção de vínculos pedagógicos e uma reflexão crítica sobre os sentidos atribuídos à educação por sujeitos historicamente excluídos do espaço escolar.

Os dados coletados por meio do questionário aplicado indicaram que a EJA é compreendida pelos estudantes como um espaço de autonomia, dignidade e reinvenção da própria trajetória. O desejo de aprender, a busca por realização pessoal e a vontade de contribuir com a família foram as motivações mais presentes, demonstrando a pluralidade de sentidos que a escola pode assumir na vida adulta. Por outro lado, desafios como a falta de tempo, o cansaço físico, os compromissos familiares e a insegurança no processo de aprendizagem revelam a importância de políticas públicas que considerem as especificidades dessa população.

A análise das falas dos estudantes permitiu perceber que o processo educativo na EJA deve ir além da apresentação de conteúdos: ele exige escuta ativa, acolhimento afetivo, estratégias flexíveis e compromisso ético com a inclusão social. Essa compreensão fortalece a ideia de que a educação de jovens e adultos é modalidade reparadora e um campo possível de inovação pedagógica e valorização da diversidade humana. Além disso, esse território escolar é também um espaço de resistência, ao compreenderem a EJA como um campo de luta por direitos negados e por reconhecimento social. Assim, a escola da EJA se constitui como território simbólico de

transformação, porque ali se travam disputas por inclusão, dignidade e justiça, produzindo espaços de expressão das contradições sociais e das possibilidades de emancipação dos sujeitos marginalizados. Como sugestão, ressalta-se a importância de investir em programas de formação docente continuada, que preparem os professores para lidar com as múltiplas realidades da EJA, bem como o fortalecimento de políticas que garantam apoio psicológico, materiais adaptados, flexibilização de horários e valorização da trajetória dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- Antunes, R. (2011). *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. Boitempo.
- Arroyo, M. G. (2006). *Ofício de mestre: Imagens e autoimagens*. Vozes.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação 2014–2024: Lei nº 13.005/2014*. Ministério da Educação.
- Brasil. (2000). *Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000: Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Conselho Nacional de Educação.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens* (S. C. A. Biaggio, Trad.). Artmed.
- Di Pierro, M. C. (2010). Educação de jovens e adultos no Brasil: Desafios e perspectivas. *Cadernos Cedes*, 30(80), 27–40.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (41ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Frigotto, G. (2001). *Educação e a crise do trabalho: Uma perspectiva ontológica*. Vozes.
- Gadotti, M. (2008). *Educação de jovens e adultos: Um campo de pesquisa em construção*. UNESCO.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.
- IBGE. (2022). *Educação: Síntese de indicadores sociais*. <https://www.ibge.gov.br>
- Kuenzer, A. Z. (2002). *Ensino médio e educação profissional: A reforma do ensino médio sob a ótica do capital*. Cortez.

- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2017). *Fundamentos de metodologia científica* (8ª ed.). Atlas.
- Leite, S. (2008). A EJA e a questão do trabalho: Um desafio à formação continuada de professores. *Educação & Sociedade*, 29(102), 853–875.
- Minayo, M. C. S. (2010). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (12ª ed.). Hucitec.
- Moura, M. A. de. (2007). EJA e geração: Aspectos da convivência intergeracional. In Brasil. *Cadernos do CENPEC: Educação de Jovens e Adultos*. CENPEC.
- Oliveira, J. F. de. (2020). Políticas públicas de/para a educação de jovens e adultos: Desafios contemporâneos. *Educação & Realidade*, 45.
- Paiva, J. (2021). Currículo e Educação de Jovens e Adultos: Entre paradigmas e resistências. *Revista Retratos da Escola*, 15(36).
- Paiva, V. (2003). *Educação de jovens e adultos: Um direito, muitos desafios*. Autores Associados.
- Rego, T. F. L., & Nascimento, A. (2014). Intergeracionalidade na EJA: Desafios para a docência. *Revista Práxis Educacional*, 10(14), 223–245.
- Ribeiro, V. M. (2011). A formação de professores e a EJA: Desafios permanentes. *Revista Em Aberto*, 24(85), 109–119.
- Haddad, S. (2002). *Educação de jovens e adultos: Política pública e cidadania*. Ação Educativa.
- Silva, M. G. (2017). A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: Uma experiência instituinte. *ResearchGate*. <https://www.researchgate.net/publication/xxxxx>
- Soares, L. (2006). Educação de jovens e adultos: Novos rumos, outros desafios. *Revista Brasileira de Educação*, (33), 5–27.
- UNESCO. (2016). *Educação para os povos e o planeta: Criando futuros sustentáveis para todos*. *Relatório global de monitoramento da educação*. <https://unesdoc.unesco.org>