



Universidade de Brasília (UnB)
Instituto de Ciências Sociais
Departamento de Sociologia

Yorrana Soares de Jesus Souza

**Educação de Jovens e Adultos: percursos de (re)ingresso educacional e transformação
das trajetórias de egressos no Distrito Federal**

Trabalho de Conclusão de Licenciatura

Brasília, 2025

Yorrana Soares de Jesus Souza

Educação de Jovens e Adultos: percursos de (re)ingresso educacional e transformação das trajetórias de egressos no Distrito Federal

Trabalho de conclusão de Licenciatura apresentado ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Professora Orientadora: Profa. Dra. Layla Jorge Teixeira Cesar

Co-orientador: Erlando da Silva Rêses

Brasília, 2025


Yorrana Soares de Jesus Souza

Educação de Jovens e Adultos: percursos de (re)ingresso educacional e transformação das trajetórias de egressos no Distrito Federal

Trabalho de conclusão de Licenciatura apresentado ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Brasília, 12 de dezembro de 2025 .

BANCA EXAMINADORA


Documento assinado digitalmente
 **LAYLA JORGE TEIXEIRA CESAR**
Data: 10/01/2026 09:14:37-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Orientadora

Profa. Dra. Layla Jorge Teixeira Cesar (SOL/UnB)

Co-orientador

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses (TEF/FE/UnB)

Documento assinado digitalmente
 **SAYONARA DE AMORIM GONCALVES LEAL**
Data: 12/01/2026 21:45:43-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Avaliadora Interna

Profa. Dra. Sayonara de Amorim Gonçalves Leal (SOL/UnB)

Dedico este trabalho a Sebastiana Soares (*in memoriam*), minha avó, egressa da EJA.

Agradecimentos

Agradeço, antes de tudo, a mim mesma, por ter tido a coragem de imaginar a viabilidade de chegar até a realização deste trabalho. Este trabalho expressa alívio e realização, mas também a consciência de que nunca tive o privilégio de não fazer o meu melhor, pois o sistema educacional, na forma como opera, raramente concede margem para falhas a pessoas como eu.

Não cheguei até aqui sozinha. Só avancei porque estive vinculada a redes de colaboração que produziram condições concretas de permanência.

Agradeço à minha mãe, que, com o trabalho como empregada doméstica e diarista, fez tudo o que estava ao seu alcance para garantir a continuidade dos meus estudos, tanto no ensino médio quanto no ensino superior. Mesmo exausta, nunca me responsabilizou pelo peso que carregava. Eu, equivocadamente, sim. Apesar, e, em confronto a tudo, obrigada pelos cafés na madrugada, pelas palavras de encorajamento, por interceder por mim, pelo apoio emocional e, na medida do possível, material. Você é meu sol!

Agradeço à minha irmã mais velha, Israyana, minha alma gêmea, que me levou à escola pela primeira vez e até que eu conseguisse “caminhar com minhas próprias pernas”. Sem você nada faz sentido. Porque tudo que é meu, também é seu.

Agradeço à minha irmã mais nova, Allana, que demonstra orgulho de maneiras diretas e cotidianas. Quando procura minha ajuda para aprender algo, vejo ali um gesto de afeto e confiança.

Agradeço aos meus sobrinhos, Luís, Liz e Heitor, agradeço por reorganizarem o sentido da vida.

Agradeço também à tia Adriana, à tia Edilene, à tia Edileide e ao tio Alan.

Agradeço à minha avó Sebastiana, cuja defesa incondicional da educação marcou profundamente meu percurso.

Agradeço à minha prima Iasmim, com quem compartilhei, desde a infância, o desejo de ser professora, quando transformávamos giz e papel em mundos possíveis.

Agradeço aos meus primos Paulo e Júnio.

Agradeço às amigas de vida Patrícia, Gabriela, Bianca, em que a relação de cumplicidade antecede o ingresso na Universidade, foram parte essencial da minha sustentação e grandes incentivadoras.

Agradeço ao meu amigo e namorado, Douglas, que me ofereceu amparo em todas as frentes. Seu incentivo emocional e intelectual tornou a universidade menos hostil. Desde o

nosso reencontro, ele acompanhou cada etapa da minha trajetória acadêmica com admiração e entusiasmo, ajudando a desmontar a sensação de que esse espaço não me pertencia.

Agradeço aos amigos e aos professores da educação básica que fizeram a manutenção do meu encanto pela escola: Profa. Eliane Pires e Profa. Rosângela, que me davam atividades e materiais para brincar de escola; Prof. Marcelo, que me deu livros; Prof. Miguel, Prof. Hugo, Profa. Yvone, Profa. Nadine, Profa. Lecilda e tantos outros que reconheceram meu potencial e apontaram caminhos para o ensino superior.

Agradeço aos professores da Universidade, entre eles Prof. Stefan, Profa. Tânia Mara Campos e Prof. Daniel Bin. Agradeço especialmente à Profa. Sayonara de Amorim, cuja orientação foi marcante não apenas pelo rigor metodológico, mas pela compreensão de que a pesquisa é uma prática de encontro, escuta e responsabilidade. Sua postura humana e comprometida com a denúncia das injustiças sociais impactou diretamente minha formação intelectual. Obrigada por lembrar de mim quando via uma sala cheia de boas oportunidades.

Agradeço ao meu coorientador, Erlando Rêses, pela acolhida e pela construção deste trabalho, pelo chamado a integrar importantes espaços de luta e pelo olhar sensível ao meu potencial de fazer muito mais na carreira acadêmica.

Agradeço ao grupo de estudos “Educação Popular, Trabalho e Marxismo do Consciência (FE/UnB)” e à turma de “Tópicos Especiais em Sociologia 2 – Sociologia da Educação: Poder e Currículo (2024.1)”, que ampliaram, a cada encontro, minha compreensão crítica sobre educação e renovaram meu olhar para os processos formativos.

Agradeço, ainda, aos amigos que encontrei na universidade, aos que ingressaram comigo e aos que se tornaram parte da minha rotina ao longo da graduação: Luana Ainoã, Ana Beatriz, Maria Eduarda, Kewany, Filipe, Thiago, Julie, Vinícius, Júlia, Ana Cláudia e Tamara. Vocês me ensinaram muito sobre horizontalização do conhecimento.

Agradeço, também, às amigas que fiz na pesquisa, Evelyn, Luciana, Mariana e Bárbara, com quem compartilhei inquietações, descobertas e experiências da vida pessoal.

Agradeço aos egressos, sujeitos protagonistas deste estudo, pela generosidade no compartilhamento de suas experiências comigo e com toda a sociedade.

Agradeço à minha orientadora, Layla, com quem tive espaço para compartilhar angústias, medos e alegrias das novas descobertas e as reflexões que surgiam a cada etapa do material analisado. Com ela construí uma relação acadêmica marcada por respeito, escuta, responsabilidade e compromisso político. Desde o primeiro contato, compreendi que sua visão de educação ultrapassa o campo profissional e se inscreve como enfrentamento das desigualdades sociais. Como orientadora, exerceu autoridade sem autoritarismo e parceria

sem paternalismo. Respeitou meu projeto, minha história e meu sonho. Atravessamos este percurso da forma mais linda que poderia ser. Enquanto mulheres e pesquisadoras saímos fortalecidas. Obrigada, querida!

Agradeço à Universidade de Brasília por me proporcionar vivenciar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

E, por fim, reafirmo: minha trajetória não se sustenta em discursos meritocráticos ou em narrativas individuais de superação. Ela resulta de relações sociais, estratégias coletivas e esforços de grupos marginalizados que, ao meu lado, tencionaram barreiras estruturais de opressão que atingem a mim e aos meus. Só consegui porque existiram redes que me sustentaram, porque fui reconhecida e cuidada. Não quero ser a exceção, quero ser a regra!

“A educação não transforma o mundo.

Educação muda as pessoas.

As pessoas mudam o mundo”.

Paulo Freire

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Licenciatura tem como objetivo analisar o potencial da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como instrumento de transformação social, a partir do seu impacto na trajetória de egressos. Para tanto, promovemos um diálogo teórico entre as concepções de Pierre Bourdieu e Paulo Freire, articulando os conceitos de reprodução e capital cultural com os princípios da educação emancipadora e libertadora. A fim de contextualizar o campo, partimos de uma análise descritiva dos dados do Censo Escolar do INEP (2014–2024) observando a evolução das matrículas na EJA e o perfil sociodemográfico dos matriculados, no âmbito nacional e distrital. Os dados foram interpretados à luz das normativas que organizam a EJA, o que permitiu analisar a discrepância entre as taxas reais de matrícula na modalidade e as disposições legais e metas públicas previstas, marcadamente no PNE 2014–2024. Em seguida, nos aproximamos do fenômeno estudado, adotando a técnica de entrevistas em profundidade, realizadas com oito egressos da EJA no Distrito Federal. Essa etapa buscou compreender os modos de atuação dos sujeitos em seus percursos formativos, analisando os significados atribuídos por cada um nesta experiência. Para o tratamento das entrevistas, utilizou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2011), ancorada na Fenomenologia, na Sociologia Reflexiva bourdieusiana e na Pesquisa-ação freireana. Os dados foram organizados em sete eixos analíticos, que articulam as dimensões materiais e subjetivas da experiência dos participantes, considerando desde o momento da interrupção dos estudos no ensino regular, passando pelo reingresso e conclusão na EJA, até os impactos dessa trajetória após o término da escolarização. Como resultado, identificou-se que a EJA proporcionou progressão educacional e profissional, aprimoramento intelectual, e desenvolvimento pessoal e social aos sujeitos que a ela recorreram, oportunizando novas possibilidades de inserção e reconhecimento social. Observou-se ainda que, embora a modalidade de ensino enfrente desafios estruturais em sua oferta, a EJA se configura como um importante meio de garantia e democratização do direito à educação, constituindo-se em um processo formativo integral, capaz de contribuir para a superação da reprodução das desigualdades educacionais e simbólicas, promovendo mobilidade social e emancipação. Em linhas gerais, o estudo evidencia que a EJA não se limita à escolarização formal, mas atua como um instrumento de transformação social e de reconstrução das trajetórias humanas.

Palavras-chave: EJA; Transformação social; Egressos; Trajetórias; Desigualdade educacional; Mobilidade social.

ABSTRACT

This Bachelor's Thesis aims to analyze the potential of Youth and Adult Education (YAE) as an instrument of social transformation, based on its impact on the trajectory of graduates. To this end, we promote a theoretical dialogue between the concepts of Pierre Bourdieu and Paulo Freire, articulating the concepts of reproduction and cultural capital with the principles of emancipatory and liberating education. In order to contextualize the field, we start with a descriptive analysis of data from the INEP School Census (2014–2024), observing the evolution of enrollment in EJA and the sociodemographic profile of those enrolled, at the national and district levels. The data were interpreted in light of the regulations that organize EJA, which allowed us to analyze the discrepancy between the actual enrollment rates in the modality and the legal provisions and public goals set forth, notably in the PNE 2014–2024. Next, we approached the phenomenon under study by conducting in-depth interviews with eight EJA graduates in the Federal District. This stage sought to understand the subjects' modes of action in their educational trajectories, analyzing the meanings attributed by each one to this experience. Content analysis (Bardin, 2011) was used to process the interviews, based on phenomenology, Bourdieu's reflexive sociology, and Freire's action research. The data were organized into seven analytical axes, which articulate the material and subjective dimensions of the participants' experience, considering from the moment of interruption of studies in regular education, through re-entry and completion of EJA, to the impacts of this trajectory after the end of schooling. As a result, it was found that EJA provided educational and professional advancement, intellectual improvement, and personal and social development to the subjects who resorted to it, providing new opportunities for social inclusion and recognition. It was also observed that, although the teaching modality faces structural challenges in its provision, EJA is an important means of guaranteeing and democratizing the right to education, constituting a comprehensive educational process capable of contributing to overcoming the reproduction of educational and symbolic inequalities, promoting social mobility and emancipation. In general terms, the study shows that EJA is not limited to formal schooling, but acts as an instrument of social transformation and reconstruction of human trajectories.

Keywords: EJA; Social transformation; Graduates; Trajectories; Educational inequality; Social mobility

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Evolução das matrículas da EJA no Ensino Médio - Brasil 2014 a 2024	43
Gráfico 02: Evolução das matrículas da EJA no Ensino Médio - Distrito Federal 2014 a 2024	44
Gráfico 03: Distribuição dos alunos da EJA com a faixa etária entre 18 anos aos 40 anos ou mais no Ensino Médio - Distrito Federal 2014 a 2024	47
Gráfico 04: Distribuição dos alunos da EJA por sexo no Ensino Médio - Distrito Federal 2014 a 2024	48
Gráfico 05: Distribuição dos alunos da EJA por cor/raça no Ensino Fundamental - Distrito Federal 2014 a 2024	49
Gráfico 06: Distribuição dos alunos da EJA por cor/raça no Ensino Médio - Distrito Federal 2014 a 2024	50
Gráfico 07: Distribuição da quantidade de publicações sobre egressos da EJA no Google Acadêmico entre os anos de 2019 a 2024	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Produções acadêmicas sobre egressos da EJA e a transformação de suas trajetórias educacionais(2019-2024)	54
Quadro 02 - Perfil sociodemográfico dos (as) oito entrevistados (as)	73
Quadro 03 - Eixos analíticos, suas categorias e respectivos temas	76
Quadro 04 - Relatos dos entrevistados sobre a interrupção dos estudos e o incentivo e apoio familiar	85
Quadro 05 - Relatos dos entrevistados sobre o que os motivou a procurar a EJA não a Enceja ou supletivos pagos	91
Quadro 06 - Relatos dos egressos sobre a categoria “Dimensão afetivo-pedagógica das relações entre educadores e estudantes na EJA”	97
Quadro 07 - Relatos dos egressos acerca dos impactos da EJA no âmbito educacional	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Distribuição dos alunos da EJA com a faixa etária entre 18 anos aos 40 anos ou mais no Ensino Médio - Distrito Federal 2014 a 2024	46
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AVAs – Ambientes Virtuais de Aprendizagem
- CBA – Curso de Bacharelado em Administração
- CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- CEB/CNE – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
- CIL – Centros Interescolares de Línguas
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNEA – Campanha Nacional de Educação de Adultos / Campanha Nacional de Combate ao Analfabetismo
- CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- COVID-19 – Doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EAD – Educação a Distância
- EDA – Congresso de Educação de Adultos
- EC – Emenda Constitucional
- EJA – Educação de Jovens e Adultos EJA-EPT – Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica
- ENEJA / ENEJAS – Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
- FIC – Formação Inicial e Continuada FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IFB – Instituto Federal de Brasília
- IFC – Instituto Federal Catarinense
- IFES – Instituto Federal do Espírito Santo
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEB – Movimento de Educação de Base
- MEC – Ministério da Educação
- MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- ONU – Organização das Nações Unidas

PBA – Programa Brasil Alfabetizado
Pacto EJA – Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PEJA – Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos
PNA – Plano Nacional de Alfabetização
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Projovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens Projovem Campo – Saberes da Terra – Programa Nacional de Inclusão de Jovens do Campo – Saberes da Terra
Projovem Urbano – Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Urbano
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SEA – Serviço de Educação de Adultos
SEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UnB – Universidade de Brasília

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Questionário – Perfil sociodemográfico dos(as) entrevistados(as)	140
Apêndice B - Roteiro de Entrevistas	141

SUMÁRIO

Introdução	18
Capítulo 1 - Percurso histórico da EJA no Brasil	22
Capítulo 2. A Educação de Jovens e Adultos	29
2.1 O que é a Educação de Jovens e Adultos no Brasil?	29
2.2 - EJA: Bases legais de garantia, orientação e organização	35
2.3 Panorama Nacional e Distrital das matrículas na Educação de Jovens e Adultos	41
2.3.1 Evolução das Matrículas no Ensino Médio: Panorama nacional e distrital (2014 a 2024)	43
2.3.2 Perfil dos alunos matriculados da EJA no Ensino Médio do DF: Uma Análise por Cor/Raça, Sexo e Faixa Etária	45
2.4. Estado da arte da EJA como instrumento de transformação social	52
2.4.1. Descrição do processo de mapeamento	53
2.4.2. Percepções gerais sobre o panorama das obras examinadas e novas contribuições para o Campo	58
Capítulo 3. Referencial Teórico: A Educação de Jovens e Adultos sob a Perspectiva de Paulo Freire e Pierre Bourdieu	60
Capítulo 4. Procedimentos metodológicos	65
4.1. Critérios de seleção para os entrevistados	71
4.1.2. Como foi a realização das entrevistas	73
Capítulo 5 - Análises e discussões	76
Eixo 1 - Motivos para a interrupção escolar	80
Eixo 2 - Incentivo e apoio familiar para continuar estudando	84
Eixo 3 - O que motivou a volta aos estudos	87
Eixo 4 - Por quê escolheu a Eja e não outros modelos de certificação	89
Eixo 5 - Experiência de adaptação ao retornar aos estudos por meio da EJA	93
Eixo 6 - Descrição da relação estabelecida entre educador e educando ao longo da trajetória na EJA	95
Eixo 7 - Transformações no âmbito educacional, pessoal, social e profissional	100
	16

I - Progressão educacional e aprimoramento intelectual	101
II - Progressão profissional	105
III - Desenvolvimento pessoal	107
IV - Desenvolvimento social	111
5.1. Potencial transformador da EJA na percepção dos entrevistados	115
5.2. Contribuições complementares emergentes das falas dos participantes e sua incorporação à análise	118
Considerações finais	128
Referências	133
Apêndices	140

Introdução

Os esforços para garantir acesso à educação para jovens e adultos no Brasil remontam a um longo processo, com muitas nuances. A modalidade de ensino que conhecemos hoje como Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge apenas com a institucionalização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996. Antes dessa lei, a educação destinada a esse público era referenciada apenas como Educação de Adultos. Fernandes (2013, p.1) chama atenção para esse fato ao destacar que “para compreender a luta pela conquista de uma educação para jovens e adultos no Brasil é necessário olhar para a história da Educação de Adultos”. Por essa razão, a revisão sobre o objeto da presente investigação recua a um tempo anterior à criação da EJA.

De um ponto de vista pessoal, minha motivação para pesquisar a EJA surgiu ao observar a experiência da minha avó, dona Sebastiana, mulher preta, baiana, órfã de mãe e pai, criada por desconhecidos, que viveu em regime análogo à escravidão, analfabeta até os 68 anos de idade, que conseguiu aprender a ler e escrever após (re)ingressar no sistema educacional a partir da Educação de Jovens e Adultos. Segundo palavras dela mesma, a escola tinha dado a ela dignidade. Compreendi, naquele momento, que a EJA pode atuar como instrumento poderoso de transformação social porque ao conceder o direito à educação pela segunda vez às pessoas que tiveram esse direito fundamental arrancado, em virtude das desigualdades sociais que as atravessavam, permite não só que consigam adquirir melhor qualidade de vida, a partir da mobilidade social, mas também possibilita a simbolização das coisas no mundo de outras formas para além daquilo que já está pré-estabelecido.

Já de um ponto de vista sociológico, o estudo realizado é de grande relevância pois aborda questões caras à Sociologia, relacionadas aos fenômenos de desigualdade social e educacional. Os estudos realizados pelos sociólogos Marcelo Medeiros e Rafael Osório mostram a relação entre origem socioeconômica, estratificação social e oportunidades educacionais (Medeiros; Osório, 2005; Medeiros, 2006; Medeiros, 2008; Osório, 2006; Osório, 2007; Osório, 2009; Osório, 2008). Os estudos desses autores são fundamentais para compreender a complexidade da desigualdade educacional no Brasil, ao evidenciarem como fatores estruturais, continuam a moldar o acesso, a permanência e as oportunidades no campo educacional. A análise dos desafios para o acesso à educação formal, atrelado à desigualdade de classe, é essencial para compreender como a estrutura educacional contribui para a reprodução e manutenção de dinâmicas e relações sociais que perpetuam a negação ou incompletude de direitos inalienáveis a determinados grupos sociais minoritários. A Educação

de Jovens e Adultos oferece além do (re)ingresso educacional para indivíduos que não conseguiram permanecer no ensino regular, também a expansão da interpretação do social — a que Paulo Freire (1987) chamará de formação da consciência crítica — na medida que os estudantes podem desenvolver uma reflexão crítica sobre a realidade social e transformá-la.

Investigar a EJA nos ajuda a refletir sobre quais foram as barreiras sociais que levaram muitos estudantes a interromper sua trajetória no ensino regular e, ao mesmo tempo, perceber como essa modalidade se tornou um caminho para enfrentar tais obstáculos. A análise das experiências dos egressos, a partir dos relatos que compartilham, oferece elementos essenciais para identificar ajustes necessários nas políticas públicas existentes, de modo que se tornem mais inclusivas e efetivas. Assim, o presente Trabalho de Conclusão de Licenciatura tem como objetivo principal compreender como a EJA pode se configurar como instrumento de transformação social na vida de egressos nessa modalidade de ensino. De forma complementar, apresenta dois objetivos específicos:

1. Realizar a análise descritiva dos dados do Censo Escolar do INEP para observar a evolução das matrículas no EJA entre 2014 e 2024, bem como o perfil dos estudantes matriculados nesse período com base nas variáveis de sexo, cor/raça e faixa etária;
2. Examinar, por meio de entrevistas semiestruturadas, qual o impacto que a (re)ingresso no sistema de ensino, através da EJA, teve na trajetória educacional e pessoal dos estudantes, identificando quais foram os principais fatores que causaram a interrupção escolar dos quais no regime regular da educação básica, e buscando compreender quais foram as motivações que os mobilizaram a retornar aos estudos via EJA.

O referencial teórico deste estudo fundamenta-se no diálogo entre as abordagens teóricas de Pierre Bourdieu e Paulo Freire, cujas contribuições se complementam na análise das desigualdades educacionais e das possibilidades de transformação social. Essa articulação permite integrar a análise dos mecanismos estruturais de reprodução das desigualdades e das ações dos sujeitos que resistem e transformam suas realidades. Nessa perspectiva, os conceitos bourdieusianos de capital cultural, habitus e poder simbólico são mobilizados para desvelar as formas sutis pelas quais a escola legitima e perpetua hierarquias sociais, enquanto os fundamentos freireanos de educação libertadora, diálogo e prática emancipatória apontam caminhos para a reconstrução das trajetórias educacionais, especialmente no reingresso à EJA, a partir do contato com uma pedagogia crítica e problematizadora. Dessa maneira, analisar a EJA implica reconhecer tanto os condicionamentos sociais que limitam o acesso e a permanência escolar quanto às possibilidades de emancipação e ressignificação que emergem das experiências concretas dos sujeitos.

Os procedimentos metodológicos adotados articulam elementos da fenomenologia e da sociologia reflexiva, integrando aportes da pesquisa-ação de Paulo Freire e do construtivismo estruturalista de Bourdieu. Essa combinação busca compreender, em profundidade, as experiências dos sujeitos da EJA, considerando tanto as dimensões subjetivas das experiências quanto os condicionamentos sociais que as atravessam. A fenomenologia oferece instrumentos para acessar os significados atribuídos pelos educandos ao retorno à escola e à reconstrução de suas trajetórias, enquanto a sociologia reflexiva permite situar essas vivências no interior das estruturas sociais que moldam suas disposições e oportunidades. A incorporação dos princípios freireanos amplia o potencial crítico da pesquisa, ao valorizar o diálogo, a escuta e a ação transformadora como fundamentos ético-políticos do processo investigativo. Dessa forma, a metodologia adotada propõe um olhar sensível e comprometido com a realidade dos sujeitos, buscando compreender como a EJA se constitui, simultaneamente, como espaço de reprodução e de superação das desigualdades educacionais.

Além disso, foi realizada uma revisão da literatura específica sobre a EJA, com foco em estudos que a abordam como instrumento de transformação social e reconfiguração de trajetórias de vida. O levantamento bibliográfico, realizado entre 2019 e 2024 em bases nacionais, buscou identificar produções acadêmicas que discutem o papel da EJA na reconstrução de percursos educacionais interrompidos, no fortalecimento da autonomia dos sujeitos e na ampliação de suas possibilidades de inserção social e profissional. A análise dos trabalhos selecionados permite compreender as principais abordagens teóricas e temáticas recentes, evidenciando tendências, recorrências e lacunas de investigação no campo, e oferece subsídios importantes para a reflexão sobre o potencial transformador da EJA na vida de seus egressos.

Esta monografia está organizado da seguinte maneira: no primeiro capítulo, denominado “*Percurso histórico da EJA no Brasil*”, apresenta-se um panorama da trajetória da Educação de Jovens e Adultos no país, destacando as transformações em seus objetivos e concepções ao longo do tempo, desde as primeiras iniciativas voltadas à alfabetização de adultos até a consolidação da EJA como um direito educacional e espaço de formação humana integral. O segundo capítulo, denominado “*A Educação de Jovens e Adultos*”, discute o conceito e as bases legais da modalidade, além de traçar um panorama nacional e distrital das matrículas no Ensino Médio da EJA entre 2014 e 2024, incluindo também o estado da arte da produção acadêmica recente sobre a EJA como instrumento de transformação social, identificando lacunas e contribuições relevantes para o campo. O

terceiro capítulo, denominado “*Referencial Teórico: A Educação de Jovens e Adultos sob a Perspectiva de Paulo Freire e Pierre Bourdieu*”, apresenta o diálogo teórico entre os dois autores, articulando a pedagogia emancipatória freireana e a sociologia reflexiva bourdieusiana, evidenciando como suas concepções se complementam para compreender a EJA tanto como espaço de reprodução das desigualdades quanto como possibilidade concreta de emancipação e reconfiguração do habitus dos sujeitos. O quarto capítulo, denominado “*Procedimentos metodológicos*”, descreve os caminhos percorridos na pesquisa, que combina princípios da fenomenologia e da sociologia reflexiva, incorporando influências do construtivismo estruturalista de Bourdieu e da pesquisa-ação de Paulo Freire, detalhando os critérios de seleção dos participantes, o processo de realização das entrevistas e a metodologia de análise de conteúdo adotada. Por fim, o quinto capítulo, denominado “*Análises e discussões*”, apresenta e interpreta os resultados da pesquisa empírica, organizada em sete eixos analíticos que tratam de temas como interrupção escolar, retorno aos estudos, experiências na EJA e transformações nas dimensões educacional, pessoal, social e profissional, discutindo ainda a percepção dos egressos sobre o potencial transformador da EJA, evidenciando sua relevância como espaço de emancipação e reconstrução de trajetórias de vida.

Capítulo 1 - Percorso histórico da EJA no Brasil

O que observamos, no curso da história, é uma mudança no objetivo da oferta educacional. Em um primeiro momento, a educação de adultos se referia a uma educação de caráter complementar, que desse conta de superar o analfabetismo e qualificar os brasileiros para o trabalho. Ao longo do tempo, com a contestação desse modelo por concepções emancipatórias no campo da educação, é que a educação de cunho permanente começa a ganhar espaço e ser entendida como propósito. A Educação Permanente é definida por Ricco (1979) como a educação que está preocupada com o aperfeiçoamento social contínuo dos indivíduos, não se limitando à formação do sujeito para fins tecnicistas ou para atender às demandas do período de escolarização, com início e fim determinados (p.11).

Além disso, é importante destacar que o enquadramento de jovens e adultos enquanto público detentor de direito à educação não foi, desde sempre, uma realidade. As primeiras iniciativas de organização para educar adultos são entendidas como aquelas realizadas no Brasil Colônia (1500-1822), através do ensino jesuítico que buscava promover a catequização dos povos indígenas e instruí-los para o aprendizado da leitura e da escrita. Porém, essas ações ainda não se caracterizam propriamente como um direito de acesso à educação por se tratarem de imposições.

Partindo para o período do Brasil Império (1822-1889), quando o território brasileiro era dividido por províncias, cabia a elas o dever de promover o ensino primário e secundário, e inclusive tinham autonomia para decidir como fariam a promoção. Pouquíssimas reformas educacionais foram adotadas neste período, dentre elas a Reforma de 1854 que previa o custeio de todo o expediente dentro das escolas com recursos do cofre público. Especificamente para a Educação de Adultos, contudo, a única proposta estava relacionada à obrigatoriedade de que, caso uma escola do 2º grau contasse em seu quadro administrativo com dois ou mais professores, estes deveriam se dedicar a ministrar matérias da instrução primária para os adultos (Moacyr, 1937, p.126).

A partir de 1869, houve uma sequência de três reformas importantes que pretendiam efetuar melhoria na educação para crianças e adolescentes, e, em alguma medida, podiam se converter em benefícios para a Educação de Adultos. A primeira reforma ocorreu em 1869, intitulada como Reforma Paulino de Souza, e visava a imposição do ensino primário gratuito para todos que estavam em idade escolar esperada (Moacyr, 1937, p. 97-131). De acordo com esses critérios, a população adulta se encontrava mais uma vez desamparada por não possuir idade adequada para participar do projeto de alfabetização gratuita. Logo depois, em 1871, foi

realizada a Reforma João Alfredo, Essa reforma tencionava a oferta de um ensino obrigatório, a criação de escolas gratuitas e a ampliação de horários de aula para o período noturno, assim seria possível que pessoas com idade escolar acima da faixa etária esperada, os adultos, pudessem trabalhar durante o dia e ir para escola à noite (Moacyr, 1937, p. 132). E, por fim, a Reforma Leôncio de Carvalho, que ocorreu em 1878, estabelecia o ensino primário obrigatório para indivíduos que tivessem entre 7 e 14 anos. Os responsáveis legais poderiam escolher entre instruir seus filhos em casa ou levá-los à escola. Tinha-se ainda o propósito de criar cursos de instrução para adultos (Moacyr, 1937, p. 169-194). A falsa ideia de liberdade de ensino contida nessa reforma, na verdade aumentava as assimetrias entre o ensino que era acessado pelas camadas afortunadas e as camadas mais vulneráveis.

Os resultados alcançados por essas reformas foram muito abaixo do previsto para o público que estava entre a infância e adolescência, e ineficiente para os adultos, afinal, embora houvesse propostas para o oferecimento gratuito e obrigatório do primário, os projetos não se efetivaram na prática. Esse insucesso se deve a vários fatores, entre os quais se destacam: (a) o contingente insuficiente de escolas que atendessem à demanda populacional — situação que afetava drasticamente a população mais pobre, pois essa parcela da sociedade só tinha como opção dar continuidade aos estudos mediante o custeio por recursos públicos, já que não tinham condições financeiras de pagar cursos privados; (b) as restrições na faixa etária exigida nas propostas, haja vista que os indivíduos com idade escolar superior não eram concretamente contemplados; e (c) a falta de engajamento das províncias em investir financeiramente na educação.

Na Primeira República (1889-1930), as províncias tornaram-se Estados. Permanecia com esses entes político-administrativos a incumbência de realizar ações e projetos para a oferta da educação, considerando que não se tinha um projeto educacional nacional. Logo, a educação conservou-se como privilégio, acessada por uma parcela muito pequena da sociedade brasileira. O analfabetismo decaía a passos lentos e o Estado não dava vestígios de que criaria um sistema nacional de ensino ou tornaria a educação um direito fundamental inalienável. Movimentos operários e sindicais, entretanto, não estavam confortáveis com essa posição do Poder Público e se articularam para incorporar no campo da educação concepções de cunho verdadeiramente republicano (Vieira; Farias, 2011, p. 81-83).

Segundo o (IBGE, 2012), em 1872 o Brasil tinha 10,1 milhões de habitantes e apresentava uma taxa de analfabetismo de 83,2% entre a população a partir de 15 anos de idade. Já em 1940 a população era composta por 23,4 milhões de habitantes e, levando em consideração o mesmo recorte etário, apresentava taxa de analfabetismo de 56,1%. A queda

na taxa de analfabetismo pode parecer um dado para se comemorar, mas se considerarmos o longo período de tentativa para erradicar esse problema social, a queda caracteriza-se como insatisfatória. Esse dado ainda consegue evidenciar o quanto a Educação de Adultos estava sendo tratada com descaso e desrespeito, porque se estivesse sendo oferecido um ensino primário de qualidade, gratuito, obrigatório e com vagas suficientes para atender a esse grupo, com idade escolar superior ao esperado, a taxa de analfabetismo poderia ter sido muito menor ou até zerada.

Na Era Vargas (1930-1945), o desprovimento da educação começa a ser considerado como um problema social grave para o desenvolvimento integral do país. Isso porque o processo de industrialização, que emergia em boa parte do mundo, pressionava o Brasil, país majoritariamente agrário e pouco alfabetizado, a mudar o modo de organização social, política e econômica. Uma das principais medidas tomadas para lidar com esse problema foi a instauração de um sistema de ensino centralizado e nacionalizado para que ocorresse o desenvolvimento padronizado da educação. Também se destaca a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, acompanhada da sistematização da oferta de uma alfabetização mecânica que visava a formação para o mercado de trabalho. E assim foi tratada a educação por muito tempo: não como um direito, mas como um meio de formar a população pobre e analfabeta para as indústrias (Cavalcante, 2021).

Durante o Estado Novo (1937-1945), houve a manutenção das práticas pedagógicas liberais na promoção da educação destinada para adultos. Na década de 40, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), personalizando-se como os principais programas responsáveis pela didática aplicada na formação da Educação de Adultos. Por meio desses programas escancara-se que era pretendido formar jovens e adultos para atuarem na sociedade como massa para o desenvolvimento econômico do país.

Entre 1946 e 1961, a ideia de firmar uma política de educação nacional destinada a jovens e adultos comprometida com a transformação social e com a valorização da subjetividade crítica no processo de ensino e aprendizagem aparece com maior consistência, influenciando a elaboração de programas educacionais, a execução de campanhas, e a realização de congressos. É durante esse período que se processa a Primeira Campanha Nacional de Adultos. Melo e Lopes (2020) enumeram a sequência desses acontecimentos,

No ano de 1946, instituiu-se a Campanha Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA. Em 1947, surge o I Congresso de Educação de Adultos (EDA) promovido pelo Governo Federal, que marcou o início da campanha de Educação de Adolescentes e Adultos(CEAA). Também em 1947, ocorre a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA). Em 1952 tem-se a Campanha Nacional de Educação

Rural (CNER). Em 1958 e até 1961, intensifica-se a Campanha Nacional de combate ao Analfabetismo (CNEA), E surge também o II Congresso Nacional de Erradicação do Analfabetismo. A partir dos anos 1960, o pensamento de Paulo Freire, Assim como sua proposta para a alfabetização de Adultos, inspira os principais programas de alfabetização do país. Em 1961, inaugura-se o Movimento de Educação de Base (MEB) , movimento de cultura popular vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (P.135).

É imprescindível destacar a importância dos movimentos sociais e políticos em todas as etapas para a conquista da garantia da alfabetização da população brasileira, e, especialmente, para a Educação de Adultos. Eram eles que atuavam na linha de frente, lutavam por novas formas de pensar a intenção posta sobre os corpos dos jovens e dos adultos dentro do ambiente escolar e disseminavam suas concepções, nos segmentos populares e nos espaços decisórios de poder, sobre a necessidade do oferecimento de uma educação pública, gratuita, obrigatória, laica e de qualidade que preparasse integralmente os educandos para a participação ativa nos âmbitos social, político e econômico da sociedade.

A partir deste contexto foi formulada a Lei de Diretrizes e Bases nº 04/61 (Brasil; Ministério da Educação, 1961), que firmava as diretrizes para a educação de adultos, considerando o respeito à dignidade do indivíduo. Essa legislação trouxe um ganho considerável para o público jovem e adulto ao propiciar a abertura de classes especiais e de cursos supletivos.

As iniciativas de 1961, dos Centros Populares de Cultura, coordenados pela União Nacional de Estudantes (UNE) com a utilização do método Paulo Freire, foram as mais promissoras para a concretude de processos de alfabetização emancipatórios, preocupados e centrados naqueles que aprendem. (Becker;Keller, 2021, p. 10).

O educador brasileiro, Paulo Freire, ganhou destaque nesse momento por dedicar-se ferrenhamente à Educação de Adultos. Durante o governo de João Goulart, presidente que tinha como prioridade fazer reformas de base em vários setores, inclusive no setor educacional para tentar erradicar o analfabetismo, Freire foi convidado para presidir a Comissão Nacional de Cultura Popular que previa “a criação em âmbito nacional, de novos sistemas educacionais de cunho popular e englobar áreas não atingidas pelos benefícios da educação” (Portaria Ministerial nº 195, de 8 de julho de 1963). As ações empreendidas nessa Comissão foram cruciais para a implantação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA). O Plano Nacional de Alfabetização foi influenciado, do ponto de vista teórico e metodológico, pela tendência pedagógica libertadora, conhecida amplamente como a Pedagogia de Paulo Freire (Rêses, Vieira, Reis, 2012). Para Freire (2011) a educação deveria proporcionar a formação plena do ser humano, preparando-o para a vida, com a produção dos valores de igualdade, justiça social e valorização da diversidade, vinculados à proposta

política de uma pedagogia da libertação, e indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A escolarização de jovens e adultos seguindo a proposta desse Plano, tinha como objetivo capacitar os indivíduos para que pudessem se sentir libertos para ler, questionar e transformar o mundo. Esses objetivos qualificam-se como opostos aos propósitos estipulados nos programas educacionais criados durante a Era Vargas e o Estado Novo, que pretendiam fomentar a alfabetização da população para que adquirissem conhecimentos técnicos e contribuíssem prioritariamente para a expansão do desenvolvimento econômico do país.

Com a eclosão da Ditadura Militar, em 1964, o Plano Nacional de Alfabetização foi interrompido. Paulo Freire sofreu medidas de repressão, ficando preso durante 60 dias, e, posteriormente, acabou se exilando do país. A existência de Paulo Freire e do Plano eram incompatíveis com as práticas de censura e perseguição constituintes do Regime Militar, já que a promoção de uma educação libertadora buscava estimular a participação ativa do povo na política e em todas as esferas da sociedade (Rêses, Vieira, Reis, 2012). Segundo Freire “Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos direitos, à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser” (Freire, 2011, p.193).

A LDB/61 sofreu diversas modificações ao longo desse cenário de efervescência política. Em 1967, foi sancionada a lei de nº 5.379/67, que discorria sobre o provimento da alfabetização funcional e a educação continuada para jovens e adultos. A partir dessa lei, com a interrupção do Plano Nacional de Alfabetização, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) (BRASIL, Constituição Federal de 1967). O programa foi fruto de uma parceria público-privada e religiosa, empregava uma abordagem didática mecanicista, revelando a volta da influência das tendências pedagógicas liberais nas políticas educacionais, e propunha acabar com o analfabetismo em dez anos. Porém, apesar dos fartos recursos, não atingiu a meta. Além disso, de acordo com Vanilda Paiva (2003), o Mobral fracassou e foi dizimado após o período militar porque o programa foi imposto, sem a participação dos educadores na sua idealização, não possuía material didático adequado, os professores não recebiam uma boa remuneração e tratava-se de um instrumento para impor o autoritarismo do regime militar. Mesmo em meio à censura, os movimentos sociais e campanhas não se dobraram à repressão e continuaram lutando pela garantia da Educação de Jovens e Adultos, entre eles estão o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; os Centros Populares de Cultura, a União Nacional dos Estudantes (UNE); o Movimento de Cultura Popular, da Prefeitura de Recife; a Campanha de

Educação Popular, da Paraíba; e a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal.

No início do processo de redemocratização do Brasil, tentou-se resgatar o MOBRAL, porém quem ganhou espaço foi a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, projeto pensado para oferecer cursos de pós-alfabetização. Não demora muito e também ocorre a extinção da Fundação (Educar), pois sua proposta tecnicista era conflitante com os princípios e valores norteadores estabelecidos, para o campo da educação, na constituição promulgada em 1988. A Constituição Federal de 1988 oferece amparo legal e abertura para a aprovação, em 1996, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/1996. Sobre essa legislação Fernandes (2013) pontua,

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reiterou os direitos educativos dos jovens e adultos ao ensino adequado às suas necessidades e condições de aprendizagem, estabelecendo as responsabilidades dos poderes públicos na identificação e mobilização da demanda e provisão de ensino fundamental gratuito e apropriado (p.200)

É nessa versão da LDB que a Educação de Adultos ou Ensino Supletivo passou a ser nomeada como Educação de Jovens e Adultos. No entanto, embora o nome tenha sido modificado, a modalidade de ensino continuava limitando-se a cursos e exames supletivos. Além do mais, a EJA não foi incluída no FUNDEF, instância financeira do Estado responsável por aplicar recursos na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização do magistério. À vista disso, fica claro que a seção da educação de jovens e adultos nessa versão da lei não apresentou mudanças revolucionárias. As mobilizações organizadas em 1998 por meio dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS) e Fóruns de EJA exerceram uma função decisiva para que medidas efetivamente inclusivas fossem incorporadas na LDB 9.394/96, dedicando os artigos 37 e 38, pertencente à Seção V, no Capítulo que trata da Educação Básica, para reafirmar a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos que não tiveram acesso a Educação básica dentro da idade escolar esperada (Lopes, Melo, 2020). No ano 2000, o tema avança com a publicação do Parecer nº 11/2000, – CEB/CNE, que trata:

das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, e enfatiza o direito público subjetivo dos cidadãos à educação e estabelece as funções: reparadora, equalizadora e qualificadora, distinguindo a EJA da aceleração de estudos, e dessa forma, assinala a necessidade de contextualizar o Currículo e as metodologias para recomendar a formação específica dos educadores (Lopes, Melo, 2020, p.137).

E, para estabelecer metas, diretrizes e estratégias para a Educação de Jovens e Adultos, foi aprovado o Plano Nacional de Educação Lei nº. 10.172/2001 com duração

prevista para dez anos (2001-2010). Esse documento estabeleceu vinte e seis metas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que visavam:

ampliar os níveis de escolaridade da população que ainda não havia concluído a educação básica, destacando o ensino fundamental na idade própria. Sintetizando as metas, vinculavam-se à erradicação do analfabetismo, ampliação da oferta, produção de dados estatísticos de modo a subsidiar o planejamento de políticas e programas na área, bem como à busca pela melhoria da qualidade, no sentido de alterar o perfil da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2013, p.201).

Após o vencimento do primeiro PNE, a partir da Lei nº 13.005/2014 é aprovado o segundo Plano Nacional de Educação, que seguiu tentando alcançar metas similares às pretendidas no primeiro PNE/01. Embora tenha havido avanços nas metas estabelecidas nos dois planos, a ampliação das vagas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) não foi acompanhada pela melhoria da qualidade do ensino. O financiamento destinado para atender às demandas dessa modalidade foi insuficiente, e ainda inferior em comparação à Educação Básica regular. A destinação desigual de recursos financeiros demonstra a desvalorização simbólica da EJA na sociedade brasileira e reflete uma característica marcante da história da educação no Brasil, que é a ausência de intenção por parte do público em educar pessoas fora da idade escolar. Há, também, falta de incentivo estatal para a criação de cursos específicos que formem profissionais qualificados para atender esse público.

Ainda que os índices de analfabetismo tenham sofrido uma queda considerável, esse não deve ser o único dado a ser examinado para avaliar o desempenho geral da EJA. O Estado brasileiro insiste em relegar a EJA à posição de Educação Suplementar, porém essa modalidade de ensino não se resume à resolução do analfabetismo como um problema social pontual. Para que a EJA não seja reduzida à superação de uma etapa escolar, objetivando a conclusão dos anos iniciais para saber ler e escrever, é crucial que o poder público, representado pelos Estados, se responsabilize em garantir que essa modalidade de ensino receba o tratamento de uma Educação Permanente, destine mais recursos financeiros, crie programas de incentivo que assegure a permanência dos alunos matriculados e a progressão do aprendizado integral, para que seja possível o ingresso de jovens e adultos, egressos da EJA, no ensino superior.

Capítulo 2. A Educação de Jovens e Adultos

2. 1 O que é a Educação de Jovens e Adultos no Brasil?

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), é uma modalidade de ensino da Educação Básica, que contempla as etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, destinada a jovens e adultos que não tiveram acesso ou condições de completar o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio em idade escolar apropriada. Desde sua implementação, com a institucionalização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, a EJA busca garantir o direito à educação para todos, conforme estabelecido no artigo 37, que afirma que a Educação de Jovens e Adultos deve ser ofertada em diferentes modalidades, respeitando as especificidades dos alunos, bem como seus interesses, condições de vida e de trabalho. Em complementaridade, o artigo 38 destaca que a EJA deve ser organizada de maneira que atenda às necessidades e características dos matriculados, a fim de promover a inclusão social e a formação integral dos educandos.

O perfil sociodemográfico dos alunos matriculados nas turmas da EJA é predominantemente composto por pessoas pretas e pardas, renda baixa e trabalhadoras. Essas pessoas, apresentam na maioria das vezes, uma trajetória marcada pela herança histórica familiar de negação do acesso à educação ou dificuldade de permanência no sistema de ensino, além de relatos de frustração em relação a educação básica regular por sua inadaptabilidade à realidade vivenciada por eles em suas vidas privadas. As responsabilidades assumidas com trabalho e as dinâmicas familiares de cuidado, faz com jovens e adultos não consigam conciliar suas jornadas exaustivas com a rigidez dos currículos estruturantes, o grande volume de atividades desenvolvidas e os horários que as aulas ocorrem no ensino regular (Pinheiro, 2020).

É um lugar comum supor que a flexibilização dos formatos de ensino regular implique a queda na qualidade do ensino e aprendizagem, mas a Educação de Jovens e Adultos propõe uma flexibilização com caráter crítico que se adapta às experiências vividas por jovens e adultos, na tentativa de superar os obstáculos sociais que os levam a evadir da escola regular (Pinheiro, 2020). O mesmo ocorre em outras modalidades de ensino como Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Indígena, Educação do Campo e a Educação Quilombola. Acerca dessa questão, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p.40), orientam que os cursos de EJA devem pautar-se pela flexibilidade, no currículo, no tempo e no espaço, para que seja(m)

I – rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos; II – provido suporte e atenção individual às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas; III – valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes; IV – desenvolvida a agregação de competências para o trabalho; V – promovida a motivação e orientação permanente dos estudantes, visando à maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho; VI – realizada sistematicamente a formação continuada destinada especificamente aos educadores de jovens e adultos

A Educação de Jovens e Adultos é ofertada a partir de diferentes modalidades, podendo ocorrer de modo presencial, a distância, integrada à educação profissional ou por meio da aplicação de exames supletivos. A variedade na oferta das modalidades se faz necessária para que sejam contempladas as diversas realidades dos estudantes que recorrem a ela. Na modalidade presencial, a EJA é desenvolvida em escolas públicas ou privadas. As aulas acontecem em horários flexíveis, geralmente no turno noturno, e a estrutura curricular seguida se assemelha com as propostas curriculares trabalhadas no ensino fundamental e médio do ensino regular, havendo algumas adaptações nas metodologias de ensino.

Além da oferta presencial, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) também pode ser oferecida na modalidade a distância (EaD). Essa modalidade está regulamentada pela Resolução CNE/CEB nº 1/2021, que em seu artigo 4º dispõe:

“Os cursos da EJA desenvolvidos por meio da EaD serão ofertados apenas para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, com as seguintes características:

I – a duração mínima dos cursos da EJA, desenvolvidos por meio da EaD, será a mesma estabelecida para a EJA presencial;

II – disponibilização de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) aos estudantes, e de plataformas garantidoras de acesso além de mídias e/ou materiais didáticos impressos;

III – desenvolvimento de interatividade pedagógica dos docentes licenciados na disciplina ou atividade, garantindo relação adequada de professores por número de estudantes;

IV – disponibilização de infraestrutura tecnológica como polo de apoio pedagógico às atividades dos estudantes, garantindo seu acesso à biblioteca, rádio, televisão e internet aberta às possibilidades da chamada convergência digital; e

V – reconhecimento e aceitação de transferências entre os cursos da EJA presencial e os desenvolvidos em EaD ou mediação tecnológica” (Brasil, 2021).

Ainda segundo o parágrafo único do mesmo artigo, “para cursos de EJA do Ensino Médio, a oferta de EaD é limitada a no máximo 80% (oitenta por cento) de sua carga horária total, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo” (Brasil, 2021).

Há também a EJA na forma integrada à educação profissional, que é ofertada no formato presencial e a distância, em escolas de ensino técnico ou escolas regulares que

oferecem cursos profissionalizantes junto à escolarização. Nessa modalidade acontece a promoção da formação básica, nas etapas do Ensino fundamental e/ou Ensino Médio, em conjunto com a realização de cursos de qualificação profissional. Os cursos oferecidos, na maioria das vezes, são de Formação Inicial e Continuada (FIC) e exploram diversas áreas profissionais. Em Santa Catarina, por exemplo, entre os cursos oferecidos estão os cursos de Assistente Administrativo, Cuidador de Idosos, Auxiliar de Agropecuária, Auxiliar de Logística, Auxiliar de Cozinha, Auxiliar de Recursos Humanos e Auxiliar de Saúde Bucal.

Outra possibilidade de inclusão na EJA é a certificação por exames supletivos. Conforme o artigo 38 da LDB/96, fica determinado que “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (Brasil, 1996). Em virtude dessa determinação os estudantes podem obter os certificados de nível fundamental, a partir dos 15 anos, e de nível médio, a partir dos 18 anos, sendo que a aplicação dos exames podem ocorrer presencialmente ou a distância.

De modo geral, a organização da EJA regular está dividida em três etapas. A etapa I engloba os anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, destinada a jovens com 15 anos ou mais. Os alunos desenvolvem as habilidades de escrita e leitura e depois são apresentados conceitos básicos das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física. A etapa II abarca os anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. Tem o mesmo público destinatário da primeira etapa, as disciplinas exploradas também são as mesmas, no entanto os conteúdos são trabalhados de modo mais aprofundado e complexo. A etapa III compreende o 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. A idade mínima para fazer a matrícula é de 18 anos. Essa etapa corresponde à conclusão da Educação Básica e está focada na preparação do estudante para prestar vestibular, e possivelmente ingressar em uma universidade, e também na instrução para o mercado de trabalho. O modo de organizar o aprendizado começa a ser feito, assim como na educação básica regular, por áreas de conhecimento – Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática – e conta com o incremento de disciplinas eletivas.

A EJA é gerenciada pelas secretarias do Ministério da Educação (MEC), e por se tratar de uma modalidade com necessidades específicas, obtém o auxílio de programas suplementares que realizam a manutenção e o desenvolvimento para o melhoramento da educação ofertada. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é a autarquia federal responsável pela execução desses programas e sua função consiste em

prestar apoio técnico e financeiro aos operadores das ações e objetivos educacionais estipulados em cada programa. Segundo (Ministério da Educação, 2024), Os programas suplementares desenvolvidos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) são:

- Programa Brasil Alfabetizado (PBA) - O (PBA) é um programa destinado a jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos analfabetos que se propõe a superar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no Brasil. Esse programa é desenvolvido em todo o país, por meio de um regime de colaboração com os estados, municípios, e os recursos transferidos pelo FNDE são utilizados para arcar com os gastos da formação dos educadores voluntários, tanto na etapa inicial como na continuada; aquisição de material escolar; aquisição de material para o alfabetizador; aquisição de gêneros alimentícios destinados exclusivamente aos alfabetizandos; transporte para os alfabetizandos; aquisição ou reprodução de materiais pedagógicos e literários, para uso nas turmas; e reprodução dos testes cognitivos a serem aplicados aos alfabetizandos e reprodução de certificados para os beneficiários do Programa.
- Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (PEJA) - O (PEJA) é um programa destinado a pessoas com 15 anos ou mais que não completaram o ensino fundamental ou médio que intenciona aumentar as matrículas do ensino fundamental e médio na educação de jovens e adultos (EJA) na modalidade presencial, bem como incentivar a permanência dos quais no sistema educacional para que ocorra a elevação da escolaridade da população no geral. Esse programa é desenvolvido em todo o país, por meio de um regime de colaboração com os estados, municípios, e os recursos transferidos pelo FNDE são utilizados para arcar com os gastos, na manutenção e desenvolvimento das novas turmas de EJA, do pagamento da remuneração dos docentes; formação continuada de docentes do quadro permanente e dos contratados temporariamente; Aquisição de material escolar para os alunos; Aquisição de material para os professores; Aquisição ou produção e impressão de livro didático para alunos e professores; Transporte escolar destinado exclusivamente aos alunos matriculados e frequentes; Aquisição de gêneros alimentícios, destinados exclusivamente ao atendimento das necessidades de alimentação escolar dos alunos matriculados e frequentes.
- Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano) - O (Projovem Urbano) é um programa destinado a jovens de 18 a 29 anos residentes de

regiões urbanas, prioritariamente nos municípios ou regiões com maiores índices de violência contra a juventude negra, que saibam ler e escrever, mas não tenham concluído o ensino fundamental. Esse programa tem como objetivo oferecer uma formação integral articulada com a qualificação profissional, para atuação imediata, de jovens no mercado de trabalho. O Projovem Urbano é um subprograma do Projovem, política educacional que visa a reinserção de jovens, de 18 a 29 anos, que embora tenham sido alfabetizados, não concluíram a educação básica. Todos os alunos do programa recebem bolsa mensal de R\$100 se atingirem 75% de frequência, previsto para assistência estudantil. Esse programa é desenvolvido em todo o país, por meio de um regime de colaboração com os estados, municípios, o FNDE transfere recursos para custear as despesas geradas pela complementação de remuneração de servidores do quadro efetivo da rede de ensino caso seja necessário adequar sua carga horária à exigida no Projovem Urbano ou pagamento de profissionais contratados para atuarem no programa; pagamento de instituição formadora ou formador(es) para o desenvolvimento da formação continuada dos professores ou educadores, quando necessário, ou pagamento de complementação dos formadores do quadro efetivo para adequação da carga horária exigida pelo programa; formação continuada dos professores ou educadores, formadores e gestores locais; pagamento de auxílio financeiro aos professores ou educadores, durante a primeira etapa de formação, quando selecionados e ainda não contratados, no valor de até 30% do valor da remuneração mensal bruta a ser paga após a contratação; aquisição de gêneros alimentícios exclusivamente para fornecer lanche ou refeição aos jovens matriculados no programa, até que o ente executor passe a receber os recursos procedentes do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); aquisição de gêneros alimentícios para fornecer lanche ou refeição aos filhos dos jovens, atendidos nas salas de acolhimento, durante todo o período do curso do Projovem Urbano; custeio de locação de espaços e equipamentos e aquisição de material de consumo para a qualificação profissional, bem como pagamento de monitores para desenvolver as atividades técnicas específicas previstas em uma ou mais ocupações, quando o Arco Ocupacional escolhido exigir apoio ao educador contratado para a sua implementação e o EEx não desenvolvê-la por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

(Pronatec); pagamento do transporte do material didático-pedagógico do Projovem Urbano da capital, onde será entregue pelo Governo Federal, até os municípios ou regiões administrativas de sua base territorial, no caso específico dos estados. Além do mais, em 2024, o Ministério da Educação (MEC), após a uma nova atualização do Projovem, estipulou que será repassado um valor mensal, por meio do FNDE, às prefeituras executoras do Projovem Urbano, R\$307 por aluno matriculado.

- Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Campo – Saberes da Terra) - o (Projovem Campo) é um programa destinado a jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos, que não conseguiram concluir a educação básica, tem como finalidade elevar a escolaridade desses jovens, ao reintegrá-los no sistema educacional e promover a formação social e a qualificação profissional. Os cursos desenvolvidos neste programa duram em média 24 meses e fazem a combinação de atividades realizadas no espaço e no espaço familiar e da comunidade. Os outros programas suplementares desenvolvidos na EJA podem ser aplicados em todo o país, por meio de um regime de colaboração com os estados, municípios e o Distrito Federal sem restrições, no entanto, só pode aderir ao Projovem Campo as secretarias de educação dos estados, municípios e Distrito Federal com maior número de escolas no campo ou integrantes dos Territórios da Cidadania. A utilização dos recursos transferidos pelo FDNE é aplicada para pagar complementação de remuneração de servidores do quadro efetivo da rede de ensino caso seja necessário adequar sua carga horária à exigida no Projovem Campo – Saberes da Terra ou pagamento de profissionais contratados para atuarem no programa; pagamento de instituição formadora ou formador(es) para o desenvolvimento da formação continuada dos professores ou educadores; formação continuada dos professores ou educadores, formadores e gestores locais; pagamento de auxílio financeiro aos professores ou educadores, durante a primeira etapa de formação, quando selecionados e ainda não contratados, no valor de até 30% do valor da remuneração mensal bruta a ser paga após a contratação; aquisição de gêneros alimentícios exclusivamente para fornecer lanche ou refeição aos jovens matriculados no programa, até que o ente executor passe a receber os recursos procedentes do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); aquisição de gêneros alimentícios para fornecer lanche ou refeição aos filhos

dos jovens, atendidos nas salas de acolhimento, durante todo o período do curso do Projovem Campo – Saberes da Terra; custeio de locação de espaços e equipamentos, aquisição de material de consumo e pagamento de monitores para a qualificação profissional, quando o EEx não desenvolvê-la por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); pagamento do transporte do material didático-pedagógico do Projovem Campo – Saberes da Terra do município, onde será entregue pelo Governo Federal, até às escolas de sua base territorial. Assim como o Projovem Urbano, o Projovem Campo é um subprograma do Projovem, e, por isso, em 2024, o Ministério da Educação (MEC), após a uma nova atualização do Projovem, também estipulou que será repassado um valor mensal, por meio do FNDE, às prefeituras executoras do Projovem Campo, de R\$362 por aluno matriculado.

2.2 - EJA: Bases legais de garantia, orientação e organização

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) está apoiada por diversos dispositivos legais que asseguram o direito à educação para aqueles que não tiveram acesso ou não conseguiram dar continuidade nos estudos na idade apropriada. As principais normativas que garantem legitimidade, orientam e organizam essa modalidade, são a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA – Resolução CNE/CEB nº 1/2000, e o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014,

A formulação da Constituição Federal de 1988 representa uma grande conquista para o campo da Educação, ao estabelecer no artigo 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988), sendo assim, é garantido o direito à educação para toda a população, e não só para pessoas que estão em idade escolar apropriada como previa as constituições brasileiras anteriores. Relativamente à EJA, a legislação prevê que é dever do Estado assegurar a oferta pública e gratuita de educação escolar para jovens e adultos, em concordância com o previsto no artigo 208 da Constituição Federal de 1988:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...]
VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; [...]

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) [...] § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. (Brasil, Constituição /1988).

O reconhecimento da educação como um direito social representa uma conquista significativa para efetivação da democracia educacional e inaugura uma nova fase na história da educação destinada a jovens e adultos, ao considerar que a educação deve ser um pilar valorizado para o enfrentamento das desigualdades sociais, experienciadas por pessoas de todas as idades, e propulsor da transformação social.

A respeito disso, Cury contribui ao dizer que

A declaração e a efetivação desse direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que, tradicionalmente, reservaram apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. As precárias condições de existência social, os preconceitos, a discriminação racial e a opção por outras prioridades fazem com que tenhamos uma herança pesada de séculos a ser superada (Cury, 2017, p. 4).

A Constituição Federal de 1988, fixou os princípios norteadores, as finalidades e as obrigações que o Estado deve ter com a educação, e, para regulamentar esses princípios constitucionais, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). A LDBEN/96 é uma lei complementar que organiza o sistema educacional, definindo os níveis, modalidades, finalidades e responsabilidades dos municípios, estados e da União. É somente a partir da LDB/96, no capítulo II, seção V, que a Educação de Jovens e Adultos, passa a ser classificada como uma modalidade da Educação Básica, nas etapas do Ensino Fundamental. Essa lei complementar detalhou diretrizes específicas para a EJA e reconheceu que é preciso desenvolver meios e métodos de educar que levem consideração as trajetórias de vida e educacional desse público. Através do artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases, fica definido que “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio, na idade própria” (Brasil, LDB 9,394/96, 1996). Esse artigo designa à EJA a função de reparar e compensar aqueles que tiveram sua trajetória educacional interrompida, na infância ou adolescência, em decorrência de diversos fatores. Por essa razão, Ribeiro (2001) advertia que a escolarização integral de jovens e adultos deve ser encarada como uma prática social de caráter político, que está destinada a corrigir ou resolver uma situação de exclusão, que na maioria das vezes faz parte de um quadro de marginalização maior (Ribeiro, 2001). No inciso 1º do artigo 37 da LDB 9.394/96 fica determinado que:

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais

apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (Brasil, 1996)

No inciso 2º do mesmo artigo é designado que: “o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si” e, no inciso 3º é preconizada a exigência da educação de jovens e adultos estar articulada, preferencialmente, com a educação profissional, de acordo com as normas do regulamento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), ainda na seção V, que trata da modalidade de ensino da EJA, prevê a possibilidade de que os estudantes obtenham a certificação por meio de exames supletivos. Conforme descrito no artigo 38:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.”

(Brasil, 1996).

A Resolução CNE/CEB nº 1/2000, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e atua como uma norma complementar à LDB/96. Este documento normativo fornece orientações sobre como o sistema de ensino pode organizar a estrutura curricular da Educação de Jovens e Adultos de modo que sejam consideradas as demandas específicas dos estudantes que acessam essa modalidade de ensino. O 5º artigo da Resolução CNE/CEB Nº 1 institui que:

Os componentes curriculares conseqüentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino (Brasil, 2000).

Ainda no artigo 5º, no parágrafo único, a Resolução recomenda que a proposta curricular desenvolvida na Educação de Jovens e Adultos deve considerar o enquadramento social que os estudantes estão inseridos, o perfil socioeconômico e a faixa etária dos quais e “pautar-se pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo

pedagógico próprio (...)” (Brasil, Resolução CNE/CEB nº 1, 2000). O seguimento de tais princípios vislumbra assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (Brasil, 2000).

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional durante o período de dez anos, com vigência de 2014 a 2024. O PNE se configura como um instrumento imperioso para o planejamento e a gestão do sistema educacional, uma vez que indica o que deve ser feito, de acordo com o diagnóstico realizado sobre a situação da educação nos anos que antecedem o plano, se valendo de quais meios e recursos, para que a educação seja ofertada, em todas as etapas e modalidades do ensino, com qualidade. As metas definidas no PNE (2014-2024) para a Educação de Jovens e Adultos são a meta 9 e a meta 10. A meta 9 objetiva “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional” (Brasil, PNE, 2014). E, para alcançar essa meta, o Plano elenca as seguintes estratégias:

- 9.1. assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria;
- 9.2. realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos;
- 9.3. implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica;
- 9.4. criar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização;
- 9.5. realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil;
- 9.6. realizar avaliação, por meio de exames específicos, que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de quinze anos de idade.
- 9.7. executar ações de atendimento ao (à) estudante da educação de jovens e adultos por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde;
- 9.8. assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos

penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;

9.9. apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses(as) alunos(as);

9.10. estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos;

9.11. implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os(as) alunos(as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população; 9.12. considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas (BRASIL, 2014, p. 68-69).

A meta 9 não foi cumprida, uma vez que “em 2021, a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais estava em 95%, sendo de 87% nas áreas rurais e 96,3% na urbana. A taxa de analfabetismo funcional apontou tendência de queda entre 2012 e 2021, atingindo 11,4%, mas ainda distante dos 8,9% projetados para 2024” (Senado Federal, 2023). O não cumprimento dessa meta revela que a desigualdade histórica no acesso ao direito à educação no Brasil continua reverberando impactos negativos para a sociedade e, escancara que tratar a escolarização de jovens e adultos como um problema pontual, como foi feito durante quase todos os períodos da história brasileira, contribui para que o analfabetismo, seja ele completo ou funcional, se caracteriza como um problema social persistente, difícil e complexo de ser superado.

E a meta 10 tenciona “oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (Brasil, PNE, 2014). E, para atingir essa meta, o Plano elenca as seguintes estratégias:

10.1. manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica;

10.2. expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora;

10.3. fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância; 10.4. ampliar as oportunidades profissionais

dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.5. implantar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência;

10.6. estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;

10.7. fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.8. fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;

10.9. institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.10. orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;

10.11. implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio (Brasil, 2014, p. 70-71).

Apesar das numerosas estratégias criadas, essa meta também não foi atingida, pois “o percentual de matrículas na EJA na forma integrada à Educação Profissional foi de apenas 2,2% em 2021. No início do PNE estava em 2,8%” (Senado Federal, 2023). Além de o objetivo proposto por essa meta não ter sido atingido, esse número é preocupante porque demonstra que são de baixa efetividade as ações educacionais realizadas que conseguem fazer a conciliação entre a elevação da escolaridade e formação para o trabalho. A conciliação dessas duas dinâmicas sociais é muito cara e inegociável para jovens e adultos pertencentes às camadas mais baixas da sociedade, porque não podem optar por dar progressão na trajetória escolar ou permanecer no mercado de trabalho.

Essas normativas orientam a organização da Educação de Jovens e Adultos em todo território nacional, mas a maneira como a modalidade é implementada em cada estado se difere. Isso acontece porque a educação formal brasileira está organizada na forma federativa, por meio da cooperação e divisão das responsabilidades, entre os entes federados. Apoiados nesse ordenamento político-administrativo, os entes federados adquirem autonomia para decidir de que forma executaram a gestão da educação no que se refere ao cumprimento das

exigências previstas nas legislações com as etapas e modalidades de ensino da educação básica (Rocha, 2016). Como os entes federados possuem liberdade para definir o grau de importância e o investimento que será dado as etapas e modalidades de ensino, a Educação de Jovens e Adultos, historicamente marginalizada pelo poder público e pelos representantes políticos, que destinavam esforços para o provimento da educação direcionado a pessoas em idade escolar apropriada, é por muitas vezes deixada em segundo plano. A autonomia pode representar o subfinanciamento e a precarização na oferta e o acentuamento das desigualdades regionais, já que a qualidade e a oferta da EJA variam de forma significativa entre diferentes localidades, a depender das condições econômicas e políticas dos entes federados. Enquanto algumas regiões conseguem manter programas estruturados, com formação adequada de professores e materiais didáticos, outras não conseguem sequer manter o funcionamento de turmas regulares.

O Distrito Federal, ente federado escolhido para ser analisado nesse estudo, apresenta alguns avanços em comparação com outras unidades da federação. O DF mantém uma organização curricular própria para a EJA, o Currículo em Movimento, aderiu ao Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (Pacto EJA), realiza a oferta de turmas regulares da EJA em 105 unidades escolares, envolvendo 24 das 35 regiões administrativas e desenvolve iniciativas de formação continuada para os docentes que atuam na EJA. Tais iniciativas são viabilizadas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) por meio da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, que faz parcerias com instituições de ensino como Centros Interescolares de Línguas (CIL), Universidade de Brasília (UnB), o Instituto Federal de Brasília (IFB) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), e realiza eventos e seminários temáticos voltados para a discussão e troca de experiências dos professores que trabalham nessa modalidade de ensino (Distrito Federal, 2025).

2.3 Panorama Nacional e Distrital das matrículas na Educação de Jovens e Adultos

Essa parte do estudo tem o propósito de apresentar uma análise descritiva dos dados referentes à evolução das matrículas na Educação de Jovens e Adultos, na etapa do ensino médio, durante o período de 2014 a 2024, com foco no Distrito Federal, em relação ao panorama nacional. No âmbito distrital, além da análise da evolução das matrículas, é feita a análise sobre o perfil dos estudantes que compuseram a EJA, durante esse mesmo período, levando em consideração as variáveis de sexo, cor/raça e faixa etárias. Os dados utilizados

foram extraídos da base de dados dos Censos Escolares do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) entre os anos de 2014 e 2024.

A escolha do recorte temporal compreendido entre os anos de 2014 a 2024 para a análise das matrículas na Educação de Jovens e Adultos, especificamente na etapa do ensino médio, fundamenta-se em razões conjunturais, políticas e pedagógicas relevantes para a compreensão dos desafios e transformações no campo da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil.

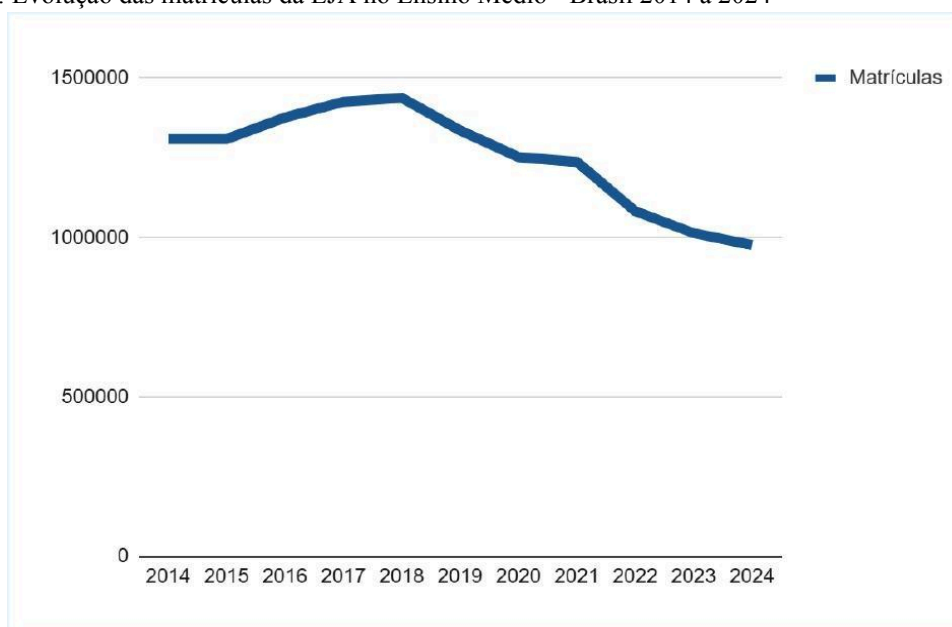
O ano de 2014 marca o início da vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, o qual estabeleceu metas específicas para a EJA, sendo elas a meta 9 e a meta 10, que almejam a ampliação do acesso e da permanência na EJA, além da elevação da escolaridade média da população brasileira. A partir dessa data, estratégias foram elaboradas e ações foram desempenhadas para o atendimento dessa modalidade de ensino. Dessa forma, o marco inicial da análise se ancora em um momento estratégico de planejamento nacional para a área da educação que se desenvolve a partir da cooperação entre os entes federados, sendo um deles o Distrito Federal. E o ano de 2024, por sua vez, representa o término do período de vigência do PNE, permitindo, assim, uma avaliação longitudinal de dez anos das políticas educacionais voltadas à EJA e dos seus desdobramentos em termos de acesso, permanência e perfil dos estudantes atendidos. Esse intervalo decenal possibilita observar oscilações nas matrículas e identificar possíveis impactos decorrentes de transformações políticas, como a emenda constitucional do teto de gastos (EC 95/2016) e da pandemia de COVID-19.

A decisão de focalizar as análises no Ensino Médio justifica-se porque essa etapa de ensino permite perceber a progressão educacional na EJA. A EJA é por muitas vezes compreendida como a modalidade de ensino que cumpre a função executora da instrução para a escrita e leitura, e o aprendizado de conhecimentos em nível básico das disciplinas. e ao se debruçar sobre dados que demonstram a atuação da qual também como meio de conclusão da educação básica e possibilidade de ingresso no ensino superior ou técnico, evidencia-se seu caráter de educação permanente, e não só suplementar. É de suma importância que as pessoas aprendam a ler e a escrever, mas a escolarização de qualidade deve estar focada na formação integral dos educandos, permitir a eles realizar a mobilidade social, vertical e horizontal, e a interpretação do mundo burocrático que impõe barreiras às minorias sociais e atinge expressivamente aqueles que possuem apenas conhecimento instrucionais básicos. A EJA não pode estar vinculada apenas à superação do analfabetismo.

2.3.1 Evolução das Matrículas no Ensino Médio: Panorama nacional e distrital (2014 a 2024)

A evolução das matrículas da EJA no Brasil, na etapa do Ensino Médio, entre os anos de 2014 e 2024, revela uma tendência geral de queda. Em 2014, foram registradas 1.309.046 matrículas. Nos anos seguintes, observou-se um crescimento progressivo, atingindo o pico em 2018, com 1.437.833 matrículas, o maior número do período analisado. No entanto, a partir de 2019, inicia-se um processo de declínio contínuo, que culmina em 2024 com o menor número registrado de 976.390 matrículas. O Gráfico 01 demonstra como foi a evolução das matrículas da EJA no Brasil, na etapa do Ensino Médio no período de 2014 a 2024.

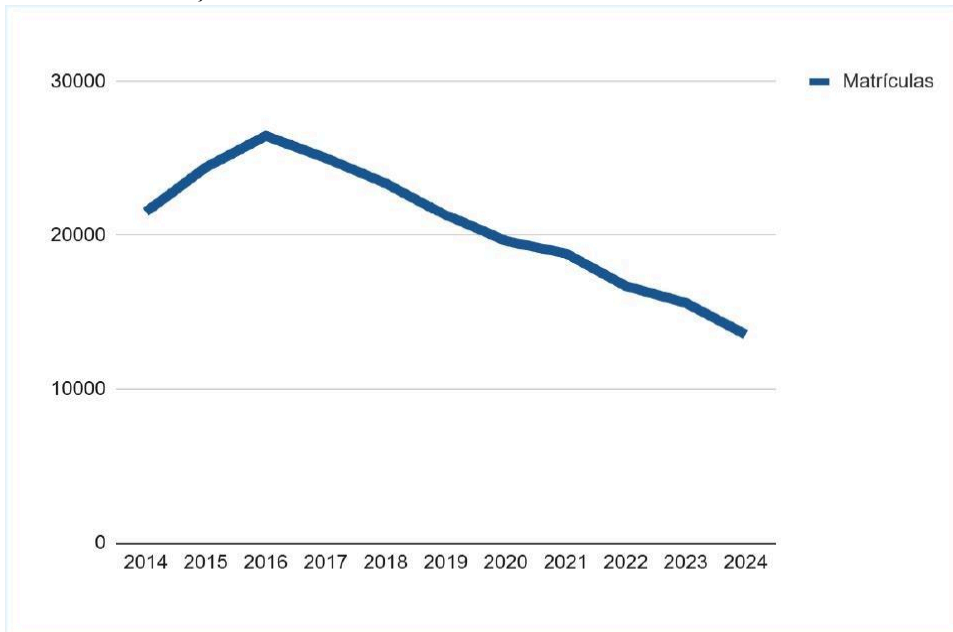
Gráfico 01: Evolução das matrículas da EJA no Ensino Médio - Brasil 2014 a 2024



Fonte: Inep/Censo Escolar 2014-2024

O Distrito Federal apresenta um cenário semelhante ao âmbito nacional, com redução progressiva nas matrículas da EJA no Ensino Médio, no mesmo período. Em 2014, foram registradas 21.546 matrículas. Nos anos subsequentes, observou-se também um crescimento progressivo no número de matrículas, porém, diferentemente da tendência nacional, o pico de matrículas ocorreu em 2016, com 26.492 registros, tipificando o maior número do período analisado. Em 2017 o número de matrículas já apresentava uma diminuição, mas foi a partir de 2018 que a queda se intensificou. Esse movimento resultou no momento mais preocupante em 2024, quando foram contabilizadas apenas 13.539 matrículas, o menor número registrado na série histórica do DF. No Gráfico 02 é possível observar o comportamento da evolução das matrículas da EJA no Distrito Federal, na etapa do Ensino Médio no período de 2014 a 2024.

Gráfico 02: Evolução das matrículas da EJA no Ensino Médio - Distrito Federal 2014 a 2024



Fonte: Inep/Censo Escolar 2014-2024

De acordo com o recorte temporal delimitado e com os acontecimentos legais, políticos e pedagógicos que se desenrolaram no desenrolar do seu curso, pode-se inferir que a queda das matrículas no Ensino Médio da EJA, em ambos os âmbitos, apontam possivelmente para a combinação dos três fatores: (a) o não cumprimento das metas almejadas pelo PNE; (b) os efeitos da Emenda Constitucional nº 95/2016, que definiu um teto de gastos para a educação e saúde, e (c) os impactos da pandemia de COVID-19. Esses fatores atuaram de forma combinada e comprometeram a oferta, a permanência e a atratividade da EJA nessa etapa de ensino.

O descumprimento da meta 9 do PNE indica que as ações previstas para erradicar o analfabetismo não foram plenamente implementadas ou se mostraram ineficazes. Isso se deve, em grande parte, à falta de investimentos adequados e à descontinuidade de políticas públicas de educação, como o Programa Brasil Alfabetizado e o Projovem, que deixaram de ser devidamente priorizados pelos entes federados. Soma-se a isso a ausência de estratégias específicas nos Planos Estaduais e Municipais de Educação. Da mesma forma, a inexecução da meta 10 evidencia a baixa oferta de cursos integrados à qualificação profissional, fator que contribui para a redução da atratividade da EJA — modalidade voltada a um público que vivencia de forma articulada os universos da educação e do trabalho.

A contenção significativa dos investimentos por 20 anos no campo da educação

proposta pela aprovação da EC 95/2016 corrobora para diminuição da capacidade de expansão e manutenção de turmas da EJA. A quantidade de recursos financeiros destinados à EJA é a menor da série histórica, e, essa medida impacta diretamente na formação de professores e na produção de materiais específicos que atendam às demandas infraestruturais e curriculares dos educandos que acessam essa modalidade de ensino. Logo, a redução de espaços escolares e de docentes que fazem a EJA acontecer, resulta em desestímulo à matrícula e aumento da evasão.

Esse cenário foi ainda mais comprometido pela pandemia de COVID-19, que intensificou as desigualdades sociais e educacionais. No caso da EJA, os estudantes, em sua maioria adultos trabalhadores, mães solo, pessoas negras e em situação de vulnerabilidade, enfrentaram muitas dificuldades para se adaptar às exigências do ensino assíncrono. A falta de acesso à internet, a baixa familiaridade com ferramentas tecnológicas, a dificuldade de conciliar a realização de atividades escolares e as responsabilidades pessoais, e a ausência de suporte pedagógico adequado, podem ter se constituído enquanto barreiras para a permanência dessas pessoas (Carreira; Di Pierro, 2025). Esses fatores têm um grande potencial para desencadear o abandono escolar e, em muitos casos, levar os sujeitos da EJA a buscar, no período pós-pandemia, alternativas mais flexíveis para a conclusão da etapa do Ensino Médio, como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

2.3.2 Perfil dos alunos matriculados da EJA no Ensino Médio do DF: Uma Análise por Cor/Raça, Sexo e Faixa Etária

Entre os anos de 2014 e 2024, no Ensino Médio da EJA, ao analisar o perfil dos alunos observou-se, de acordo com a variável da faixa etária, uma predominância de estudantes com idade entre 18 a 24 anos, que correspondem a 35,73% (18 a 19 anos) e 29,35% (20 a 24 anos) das matrículas no período. Em seguida, destaca-se a faixa de 40 anos ou mais, que representa 11,84% dos estudantes, seguida pelas faixas de 25 a 29 anos, com 9,77%, 30 a 34 anos, com 7,02%, e 35 a 39 anos, com 6,30%. Assim, observa-se que a faixa etária de 35 a 39 anos expressam a menor porcentagem de matrículas no período analisado, como se verá na tabela a seguir:

Tabela 01: Distribuição dos alunos da EJA com a faixa etária entre 18 anos aos 40 anos ou mais no Ensino Médio - Distrito Federal 2014 a 2024

Ano	18/19	20/24	25/29	30/34	35/39	40 ou +
2014	7.825	6.062	2.148	1.715	1.431	2.106
2015	8.721	7.244	2345	1.869	1.621	2.354
2016	9.168	8.034	2.561	1.970	1.652	2.696
2017	8.579	7.913	2.415	1.701	1.580	2.654
2018	8.331	7.037	2.174	1.560	1.419	2.671
2019	7.749	5.932	2.014	1.426	1.300	2.598
2020	7.123	5.224	1.838	1.303	1.242	2.711
2021	5.767	5.737	1.988	1.275	1.268	2.603
2022	5.901	4.995	1.634	1.024	900	2.086
2023	5.623	4.119	1.549	1.067	929	2.142
2023	5.247	3.432	1.211	1.715	758	1.889
2024	7.825	6.062	2.148	1.869	1.431	2.106
Total	80.034	65.729	21.877	15.731	14.100	26.510
Porcentagem	35,73%	29,35%	9,77%	7,02%	6,30%	11,84%

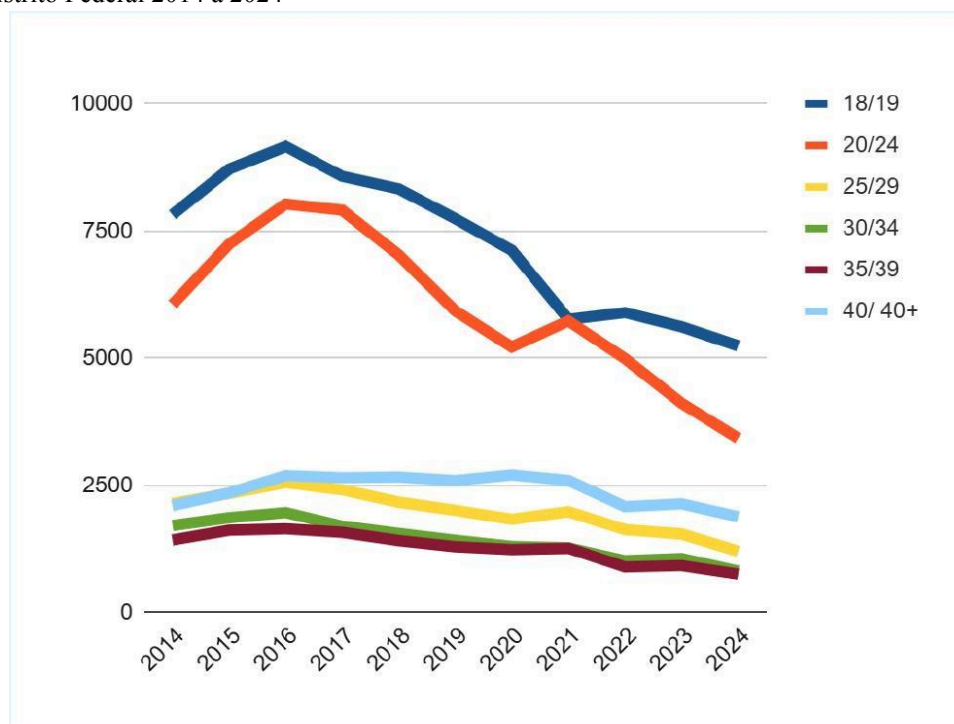
Fonte: manipulação de dados do Censo Escolar/INEP

O fato da EJA no Ensino Médio ser majoritariamente procurada por pessoas com idade entre 18 a 24 anos, desperta um alarme para a “juvenilização” da Educação de Jovens e Adultos, fenômeno que já vem sendo explorado e merece outro estudo mais aprofundado. Várias podem ser as condicionantes responsáveis pela decisão desses jovens em evadir da educação regular e buscar a EJA. Essas condicionantes eventualmente estão associadas à necessidade de se inserir cada vez mais cedo no mercado de trabalho, gravidez na adolescência, descrença na educação ou não reconhecimento das ações pedagógicas da escola regular no momento em que ainda estavam com a idade escolar apropriada. É interessante também observar que a faixa etária dos 40 anos ou mais ocupam o segundo lugar na quantidade de registros de matrículas. O espaçamento percebido na procura da modalidade de ensino na etapa do Ensino Médio, entre as idade de 18 a 24 anos e 40 anos ou mais, indica que depois dos 24 anos fica muito difícil se reintegrar no sistema educacional, especialmente no Ensino Médio que exige a conclusão dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Isso porque, os sujeitos ao serem cooptados pelo mercado de trabalho ou sobrecarregados pelas atividades da esfera privada dos cuidados, demoram a conseguir se estabilizar e ter tempo

para retornar aos estudos. Para o público 40 anos ou mais, a retomada aos estudos simboliza a recuperação da dignidade, da autoestima e superação de ciclos de opressões sociais vivenciadas ao longo de suas trajetórias pessoais e educacionais (Silva; Arruda, 2014). A conclusão do Ensino Médio coroa essa superação, e, em muitos dos casos, está ligada à vontade de exercer a cidadania plena. É importante destacar que tais motivações não estão presentes apenas na faixa etária dos 40 anos ou mais, no entanto é recorrentemente encontrada nos discursos das pessoas que se encaixam nela.

As faixas etárias de 25 a 29 anos, 30 a 34 anos e 35 a 39 anos acumulam os menores volumes de matrícula durante todo o período. Ao fazer uma consideração sobre a tendência geral de matrículas em todas as faixas etárias, nota-se uma redução dos registros com maior intensidade a partir de 2018 que se estende até o ano de 2024. Os dados referentes a essas análises dessas tendências podem ser visualizados no Gráfico 03.

Gráfico 03: Distribuição dos alunos da EJA com a faixa etária entre 18 anos aos 40 anos ou mais no Ensino Médio - Distrito Federal 2014 a 2024



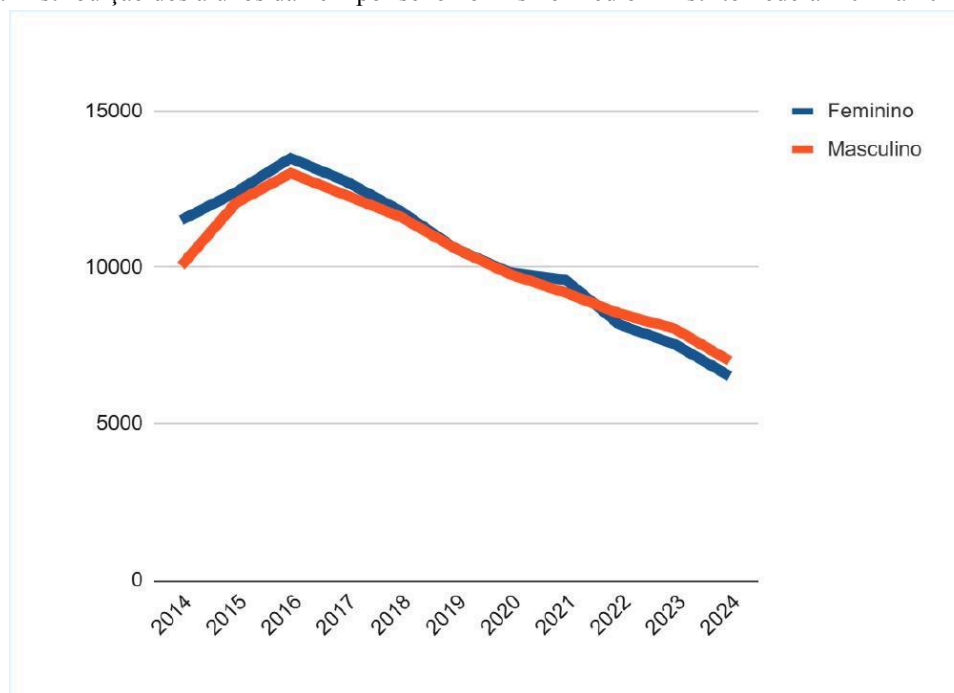
Fonte: Inep/Censo Escolar 2014-2024

No que se refere a variável de sexo, o Gráfico 04, que informa distribuição dos alunos da EJA por sexo no Ensino Médio do Distrito Federal, sinaliza a maior presença feminina entre os matriculados de 2014 até o ano de 2020, já que a partir de 2021 são os homens que estão matriculados em maior quantidade. A predominância das mulheres pode ser explicada por diversos fatores, como o desejo de retomada dos estudos após a criação dos filhos, a

valorização da educação como estratégia de liberdade ou políticas públicas que incentivam a inclusão de mulheres em situação de vulnerabilidade. No contexto da EJA, modalidade muito procurada por aqueles que tiveram a trajetória escolar interrompida em virtude das desigualdades sociais que os atravessaram, a predominância de mulheres pode estar relacionada, segundo estudos desenvolvidos no campo da Sociologia das Relações de Gênero e das críticas formuladas pelas teorias feministas, ao lugar que elas ocupam em estruturas de opressão originadas pela dicotomia entre a esfera pública e a esfera privada.

O estudo de Biroli e Miguel (2014), acerca desse tema, aponta que a dicotomia construída entre a esfera privada e a esfera pública, por meio das estruturas sociais de opressão gera desigualdades, injustiças, vulnerabilidade e subordinação para as mulheres, uma vez que promove o seu isolamento na esfera privada e a domesticidade passa a ser considerada como um traço constituinte e natural das quais. Nessa conjuntura, a restrição imposta pela esfera privada em relação à esfera pública, em grande medida, reproduz e propicia a manutenção de relações hierarquizadas que limitam o acesso, a atuação, a relevância e a inserção das mulheres nos espaços públicos (Biroli; Miguel, 2014). Todas as violências de gênero, especialmente aquelas interseccionadas com raça e que assolam a vivência de mulheres pretas e pardas, contribuem para que elas estejam super-representadas em uma modalidade de ensino voltada à possibilidade de (re)ingresso de sujeitos historicamente marginalizados, a Educação de Jovens e Adultos.

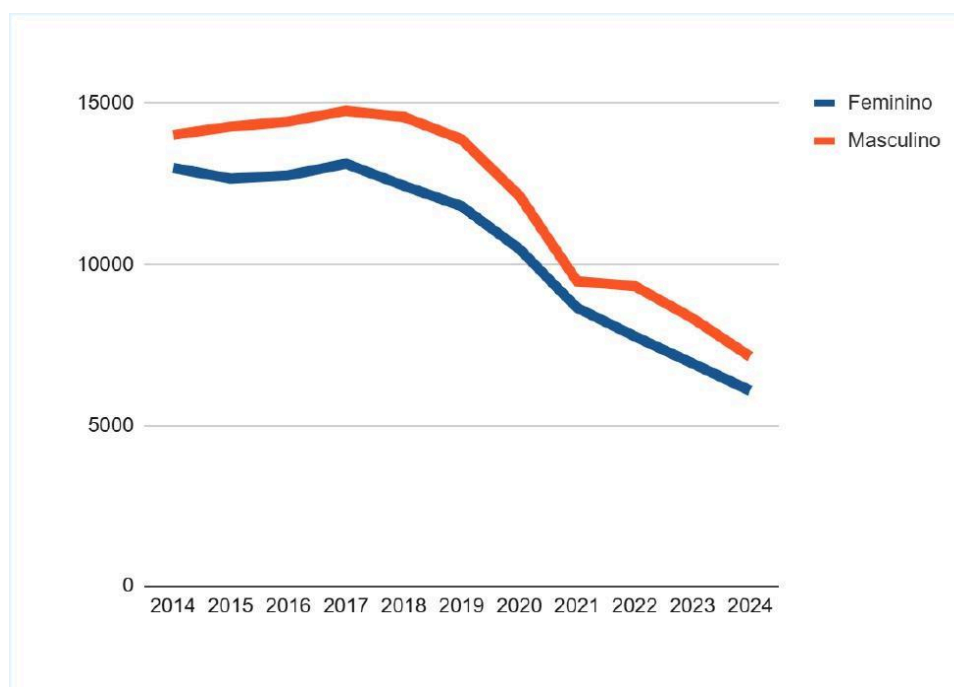
Gráfico 04: Distribuição dos alunos da EJA por sexo no Ensino Médio - Distrito Federal 2014 a 2024



Fonte: Inep/ Censo Escolar 2014-2024

Outra interpretação possível desses dados é que a predominância feminina na EJA na etapa do Ensino Médio, considerando que, no Ensino Fundamental, os homens apresentam os maiores registros de matrícula, conforme o Gráfico 05, é que as mulheres tendem a alcançar níveis mais elevados de escolaridade do que os homens, tanto na educação regular quanto na EJA. Porém, mesmo que esses dados revelem um cenário aparentemente favorável para as mulheres, é preciso considerar que, mesmo estando mais qualificadas e com maior nível de escolaridade, elas continuam sub-representadas em cargos e espaços de poder e prestígio (Biroli; Marques, 2021). Alcançar níveis mais altos de escolarização não as blindas das diversas formas de violência de gênero que persistem no campo educacional.

Gráfico 05: Distribuição dos alunos da EJA por cor/raça no Ensino Fundamental - Distrito Federal 2014 a 2024

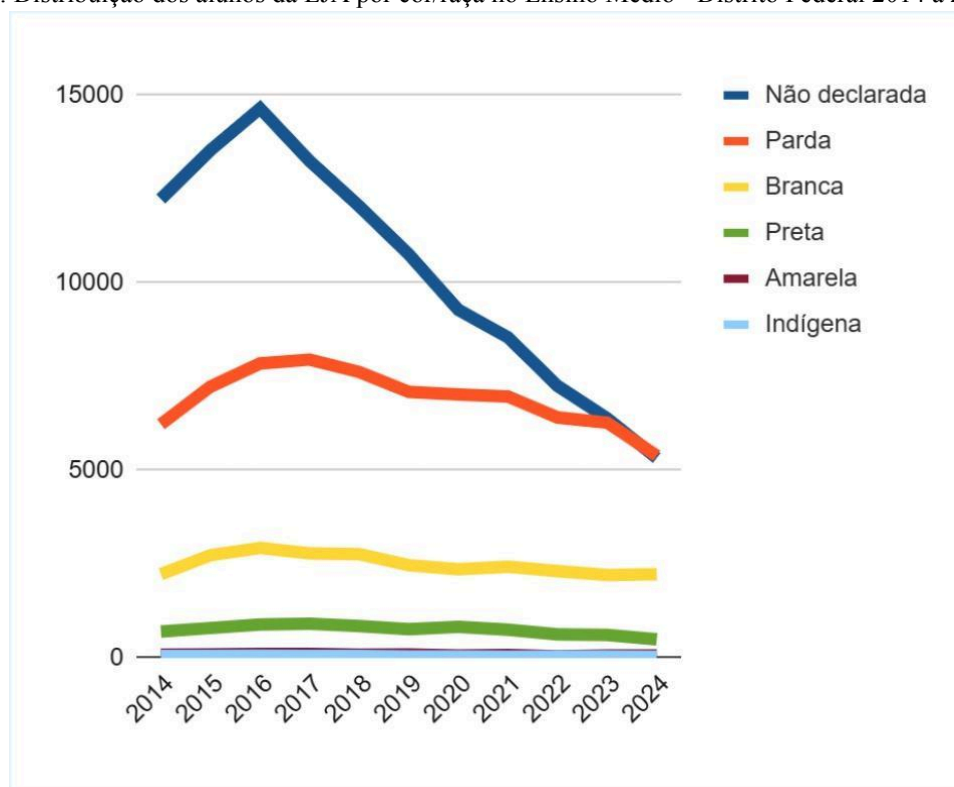


Fonte: Inep/ Censo Escolar 2014-2024

Seguindo essa linha de interpretação, a queda nas matrículas de mulheres entre os anos de 2022 e 2024, pode sugerir que sua progressão educacional foi prejudicada ou, simultaneamente, que estão buscando menos a EJA na etapa do Ensino Médio por estarem conseguindo concluir essa etapa na educação regular. Os fatores que levaram à diminuição da presença feminina nesse período demandam uma análise em um recorte temporal mais amplo, visto que as causas extrapolam os limites de investigação deste trabalho de conclusão de curso.

O Gráfico 06 apresenta a distribuição dos alunos segundo a variável de Cor/Raça e revela importantes aspectos da composição racial nessa modalidade de ensino. Observa-se que a categoria “não declarada” concentra, durante quase todo o período analisado o maior número de matrículas, com exceção do ano de 2024, onde os registros aparecem em número semelhante ou ligeiramente inferior à categoria parda. A alta concentração de pessoas enquadradas nessa categoria pode indicar uma baixa adesão à autodeclaração racial por parte dos estudantes ou uma deficiência nos mecanismos de coleta de dados por parte das instituições. Entre os que declararam sua cor/raça, os dados mostram que a população parda é a mais numerosa durante todo o período, seguida pelas pessoas brancas, e, em terceiro lugar, por pessoas pretas. As categorias amarela e indígena aparecem com os menores quantitativos.

Gráfico 06: Distribuição dos alunos da EJA por cor/raça no Ensino Médio - Distrito Federal 2014 a 2024



Fonte: Inep/Censo Escolar 2014-2024

O fato de pessoas brancas apresentarem um número de registros superior ao de pessoas pretas na EJA é um dado que causa muito estranhamento. Entretanto, é importante considerar que o Censo Escolar desagregou as categorias de cor parda e preta, o que geralmente não ocorre nas pesquisas estatísticas desenvolvidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O IBGE classifica como população negra o conjunto formado por pessoas pretas e pardas e caso tivesse sido essa a abordagem de coleta e quantificação dos

dados referentes à composição racial dos alunos matriculados, somando as duas categorias, o resultado indicaria que a população negra é, de fato, a maioria na EJA, superando significativamente a população branca.

Os dados estatísticos relativos à cor/raça no Brasil são fortemente influenciados por elementos e significados advindos da herança de colonização, escravidão e políticas de embranquecimento experienciada no país. As pressões sociais exercidas por essa herança faz com que pessoas pretas e pardas, na tentativa de se identificar com o branco, acabem se autodeclarando em tonalidades mais claras do que as que realmente apresentam, para fugir dos estigmas sociais direcionados a pessoas pretas e se buscar aceitação em uma sociedade que valoriza atributos associados à branquitude. Nesse cenário, pardos se declaram como brancos, e negros se declaram como pardos. O ideal de embranquecimento foi difundido sutilmente na população brasileira e uma das consequências desse processo que tentou apagar o povo preto da história do Brasil é a representação da composição racial de forma distorcida da realidade social (Nascimento, 1978). Essa pode ser uma das justificativas para o número de matrículas de pessoas que se autodeclaram como pretas ocupar a terceira posição dos registros.

A abolição formal da escravidão no Brasil, não foi acompanhada por políticas efetivas de integração social, econômica e educacional para a população preta. Com a ausência de suporte estatal que garantisse terra, moradia, trabalho ou educação, pessoas pretas foram sendo empurradas para as margens da sociedade, e o fato de não terem sido criados instrumentos válidos e capazes de promover sua participação dessas pessoas na esfera pública, resultou em um processo contínuo de sub-representação das quais em espaços de poder e prestígio, como o mercado formal de trabalho, os meios de comunicação, a cultura e, sobretudo, o sistema educacional. Apesar de constituírem a maioria da população brasileira, pessoas negras continuam sendo minoria em universidades, em cargos de liderança e em setores econômicos estratégicos, vivendo frequentemente em condições de precariedade habitacional, econômica e educacional. Esse cenário alimenta um ciclo vicioso de exclusão, no qual a desigualdade racial reforça desigualdades sociais e vice-versa (Nascimento, 1978).

O sistema educacional, longe de funcionar como espaço universal de inclusão e promoção social, muitas vezes atua como instrumento de reprodução das desigualdades, reforçando hierarquias raciais e de classe. Esse resgate histórico ajuda a explicar por que pessoas pretas, sem fazer a desagregação de cor preta em categoria racial parda e preta, estão fortemente representadas nas matrículas da Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de sujeitos que, historicamente, foram impedidos de acessar e permanecer na escola no tempo

regular, tendo como fatores de limitação o trabalho precoce, falta de acesso à educação de qualidade, racismo institucional e exclusão territorial. A predominância de estudantes negros na EJA não é um acaso, mas um reflexo direto das estruturas excludentes que, desde o fim da escravidão, negligenciam os direitos dessa população, colocando-a em uma posição de constante retomada de direitos básicos como o acesso à educação.

É importante considerar, nesta análise, não apenas como as estruturas sociais corroboraram para que esse grupo social fosse levado à evasão escolar no ensino regular, mas também como o ingresso na EJA representa uma estratégia de enfrentamento e subversão dessas estruturas de opressão. O fato de as pessoas pretas representarem a maioria das matrículas na EJA, na etapa do Ensino Médio do Distrito Federal, evidencia não apenas os impactos históricos da desigualdade educacional, como também a capacidade desses sujeitos de retornar e transformar sua trajetória educacional na educação básica ao concluir os anos iniciais e finais do ensino fundamental. Nessa perspectiva, a EJA se configura como um espaço de resistência e reconstrução de projetos de vida, ao possibilitar a continuidade dos estudos, a conclusão do ensino médio e o cumprimento de um critério básico para o acesso ao ensino superior, a finalização da educação básica.

O perfil dos estudantes da EJA no Ensino Médio do DF, entre 2014 e 2024, expõe a complexidade e desigualdade social que permeia o acesso à educação. A EJA continua sendo espaço predominantemente ocupado por jovens que foram excluídos de forma precoce da educação regular e por adultos que buscam reescrever suas trajetórias educacionais. As mulheres e pessoas negras, sem fazer a desagregação da população negra nas categorias de preta e parda, também representam a maioria dos matriculados. A queda nas matrículas expressa o descompromisso institucional com essa modalidade, o que reforça a urgência de políticas públicas específicas, contínuas e integradas.

2.4. Estado da arte da EJA como instrumento de transformação social

A Educação de Jovens e Adultos configura-se, no contexto brasileiro, como uma política pública estratégica no enfrentamento das desigualdades históricas de acesso à educação formal, conforme evidenciado na etapa deste estudo dedicada ao resgate histórico e legal da modalidade. Para além de sua função certificadora, essa modalidade é reconhecida como um espaço de reconstrução de percursos educacionais interrompidos e de resignificação das histórias de vida dos educandos (Alcoforado; Dantas; Gaya, 2024).

A aproximação entre a produção acadêmica e as vivências concretas dos sujeitos envolvidos na EJA - entre os quais se incluem docentes, pesquisadores com ou sem vínculo direto com a sala de aula, estudantes e egressos - têm oportunizado uma compreensão mais

aprofundada dos efeitos dessa experiência educacional. Com base nessa interlocução, em especial, ganha relevo o debate em torno do potencial da EJA de transformar a realidade social, não apenas a partir de percepções subjetivas, mas com base em estudos que exploram seus impactos em diferentes dimensões da vida dos sujeitos, como o fortalecimento da autoestima, a inserção no mundo do trabalho e a reconfiguração de projetos pessoais e profissionais.

Com o objetivo de mapear estudos que abordam a EJA como instrumento de transformação social — com ênfase na trajetória dos egressos —, realizou-se um levantamento bibliográfico em três bases: Plataforma de Periódicos da CAPES, SciELO e Google Acadêmico (Google Scholar). As buscas na CAPES e na SciELO tiveram como finalidade identificar a quantidade de materiais produzidos sobre a temática. Já no Google Acadêmico, além de mensurar a produção disponível, analisou-se o conteúdo dos trabalhos publicados nos últimos cinco anos, entre 2019 e 2024, considerando seus objetivos e contribuições para o debate sobre a EJA nesse campo. Após testar o levantamento nas três plataformas, definiu-se a utilização do Google Acadêmico, por apresentar um volume maior e mais relevante de publicações nos resultados. Essa plataforma dispõe de abrangente cobertura de fontes e tipologias documentais, reunindo produções de distintas áreas do conhecimento e de variadas instituições. Essa plataforma indexa artigos científicos, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, teses, livros, resumos, relatórios técnicos e citações, provenientes de universidades, editoras científicas, repositórios institucionais e órgãos governamentais, configurando-se como uma ferramenta de busca ampla e estratégica para a identificação e análise de estudos relevantes.

2.4.1. Descrição do processo de mapeamento

A partir da busca realizada na Plataforma de Periódicos da CAPES, identificaram-se 3.804 publicações, no período de 2019 a 2024, relacionadas à temática geral da EJA. Contudo, ao refinar a pesquisa utilizando a combinação de palavras-chave “EJA” + “transformação social”, apenas 24 trabalhos foram localizados, indicando um volume baixo de produções indexadas que tratassem explicitamente da EJA nessa perspectiva.

Na base de dados SciELO, inicialmente, a busca foi realizada sem restrição de campo, utilizando o critério de presença da palavra-chave “EJA”, no título ou no resumo dos artigos, também para o período de 2019 a 2024. Diante do retorno muito baixo, o recorte temporal redefinido para coletar a partir de 2009, data do primeiro trabalho disponível na plataforma.

Nesses termos, com a palavra-chave “EJA”, foram encontrados 120 trabalhos distribuídos nas seguintes áreas temáticas: Ciências Humanas (108), Ciências Sociais Aplicadas (5), Ciências da Saúde (5), Linguística, Letras e Artes (5) e Multidisciplinar. Contudo, a busca refinada pelo conjunto de palavras-chave “EJA” + “transformação social” não retornou nenhum resultado, mesmo considerando o intervalo de 15 anos.

Por fim, a plataforma Google Acadêmico rendeu o melhor resultado, e a quantidade de artigos encontrada foi consideravelmente maior. No período de 2019 a 2024, ao realizar a busca pela palavra-chave “EJA”, foram identificados aproximadamente 82.000 trabalhos publicados. A pesquisa utilizando a palavra-chave “EJA” + “transformação social”, retornou 16.500 publicações, o que permitiu filtrar com ainda maior especificidade os resultados, aplicando a combinação de palavras-chave “EJA”; “transformação social”; “trajetória”; “egressos”, resultando em 3.420 trabalhos. Entre essas publicações encontram-se artigos científicos, teses e dissertações.

Assim, para a construção do estado da arte deste estudo, foram selecionados os dez trabalhos mais relevantes obtidos na busca no Google Acadêmico pelas palavras-chave “EJA”; “transformação social”; “trajetória”; “egressos”, a fim de explorar estudos mais diretamente comparáveis com a pesquisa em questão. É importante enfatizar os critérios de relevância desses trabalhos são pré-estabelecidos pela própria plataforma, e que a quantidade de resultados encontrados foi limitada pelo tempo de execução da busca, também da plataforma, de 0,08 segundos.

Entre os resultados, foi possível identificar três linhas principais de abordagens investigativas: 1)Trajetórias educacionais e seus desdobramentos no ingresso do Ensino Superior; 2) Impactos que a EJA gera na dimensão social, pessoal e profissional dos educandos; 3) Produção científica e análises de narrativas experienciais da EJA. No quadro abaixo apresenta-se o mapeamento desses trabalhos selecionados, classificando-os pelo ano de publicação, título, autor (es), instituição de vínculo dos pesquisadores, tipo de pesquisa, objetivo do estudo e principais contribuições. Após o quadro, os trabalhos foram analisados de acordo com suas respectivas linhas de abordagem.

Quadro 01 - Produções acadêmicas sobre egressos da EJA e a transformação de suas trajetórias educacionais(2019-2024)

Ano	Título	Autor (es)	Instituição de vínculo dos pesquisadores	Tipo de pesquisa	Objetivo do estudo	Principais contribuições
-----	--------	------------	--	------------------	--------------------	--------------------------

2020	Histórias de luta: Trajetórias e estratégias de estudantes egressos da EJA para acessar e formar na Universidade	La Fare, Mônica de Santos, Simone Valdete dos Schneider, Cristiane	PUCRS UFSC	Artigo científico	Analisar as trajetórias e estratégias de egressos da EJA na busca por formação superior	Contribui para a compreensão das barreiras enfrentadas e das estratégias utilizadas por egressos da EJA
2020	Projetos de formação e repercussões para a vida prática: um estudo com alunos egressos da EJA	Santos, Cláudia Regina Alves dos Tuma, Magda Madalena	UEL	Artigo científico	Investigar os impactos de projetos de formação na vida prática dos egressos da EJA	Oferece insights sobre a eficácia de projetos de formação e suas repercussões na vida profissional dos egressos.
2021	Retrato, memória e história: A transformação da vida após a EJA-EPT	Anami, Karin Tyeko Oliveira, Fátima Peres Zago de	IFC	Artigo científico	Explorar as transformações na vida dos egressos da EJA-EPT	Apresenta uma visão abrangente das mudanças sociais e pessoais que ocorrem após a conclusão da EJA-EPT.
2021	A produção acadêmica sobre egressos da educação de jovens e adultos no Brasil (2006 - 2017)	Moreira, Adriana Martins	UFBA	Dissertação	Mapear a produção acadêmica relacionada aos egressos da EJA no Brasil	Contribui para a identificação de lacunas na pesquisa sobre EJA e sugere áreas para futuras investigações.
2022	Trajetórias formativas dos egressos da EJA na Educação privada à distância	Leite, Ferreira Semar	UNEB	Dissertação	Analisar as trajetórias formativas de egressos da EJA em contextos de educação a distância	Oferece uma análise crítica sobre a eficácia da educação a distância para egressos da EJA.

2023	Trajetórias, expectativas e desafios dos alunos da modalidade educação de jovens e adultos - EJA em relação à verticalização ao ensino superior	Silva, Daniela Vieira dos Santos da	IFES	Trabalho de Conclusão de Curso	Investigar as expectativas e desafios enfrentados por alunos da EJA na verticalização ao ensino superior	Contribui para a discussão sobre políticas educacionais que favoreçam a inclusão de egressos da EJA no ensino superior.
2023	Egressos da EJA no Ensino Superior: Trajetória de desafios e potencialidades	Costa, Cláudia Borges; Costa, Rosimeire Maria Fortuna	UFMA	Artigo científico	Examinar os desafios e potencialidades dos egressos da EJA no ensino superior	Apresentados que podem influenciar políticas de apoio a egressos da EJA no ensino superior.
2024	Eu pensava que escola não seria para mim: encontros que entrelaçam as trajetórias de vida e de escolarização dos sujeitos e o acesso ao Ensino Superior	Laffin, Maria Hermínia Lage Fernandes; Muniz, Roberta de Jesus	UFSC	Artigo científico	Analisar como as trajetórias de vida influenciam o acesso ao ensino superior	Contribui para a compreensão das percepções e experiências que moldam o acesso ao ensino superior.
2024	Estudantes egressos da EJA na Universidade: Direitos possíveis?	La Fare, Mônica de Santos Simone Valdete dos	PUCRS e UFRS	Artigo científico	Discutir os direitos e possibilidades de egressos da EJA na universidade	Oferece uma análise crítica sobre os direitos educacionais e as barreiras enfrentadas por egressos da EJA.
2024	Trajetórias humanas e saberes docentes em narrativas de egressas da EJA no curso de Pedagogia	Aquino, Evely Cristine Pereira de	UFMG	Tese	Investigar as narrativas de egressas da EJA e seus saberes no curso de Pedagogia	Contribui para a formação de professores ao destacar a importância das experiências de vida na

						educação.
--	--	--	--	--	--	-----------

Fonte: Dados oriundos do “Google Acadêmico (Google Scholar)” e elaboração de autoria da pesquisadora (2025).

1) Trajetórias educacionais e seus desdobramentos no ingresso do Ensino Superior

A primeira linha de abordagem investigativa, “Trajetórias formativas e estratégias de acesso ao Ensino Superior”, reúne estudos que se dedicam a compreender os caminhos percorridos pelos estudantes egressos da EJA em direção ao ensino superior, bem como as barreiras e estratégias mobilizadas nesse processo. La Fare, Santos e Schneider (2020) discutem as “histórias de luta” desses sujeitos, revelando a persistência necessária para vencer obstáculos estruturais e institucionais. No mesmo sentido, Silva (2023) investiga expectativas e desafios associados à verticalização educacional, enquanto Costa e Costa (2023) ampliam essa discussão ao apontar potencialidades e fragilidades na inserção dos egressos no ensino superior. Laffin e Muniz (2024) trazem um olhar sensível sobre como as trajetórias de vida influenciam o acesso, e La Fare e Santos (2024) problematizam a efetivação dos direitos educacionais, discutindo o que é realmente possível para esses estudantes na universidade. Tais pesquisas, ao focar nas estratégias individuais e coletivas, evidenciam que a transição para níveis mais altos de escolaridade é atravessada por desigualdades históricas e estruturais, mas também por movimentos de resistência e reconfiguração identitária.

2) Impactos que a EJA gera na dimensão social, pessoal e profissional dos educandos

A segunda linha de investigação, “Impactos da EJA na vida pessoal, profissional e social”, concentra-se nas transformações geradas pela experiência escolar na EJA. Santos e Tuma (2020) discutem as repercussões práticas de projetos de formação, com ênfase nos efeitos na vida profissional. Anami e Oliveira (2021) analisam, de forma abrangente, as mudanças sociais e pessoais que se seguem à conclusão da EJA-EPT, ressaltando a ampliação de horizontes e a reconfiguração de vínculos comunitários. Leite (2022) traz para o debate a modalidade de educação a distância, refletindo sobre suas potencialidades e limitações na formação dos egressos. Esses trabalhos mostram que a EJA não atua apenas na dimensão cognitiva, mas transforma condições de vida, reforça vínculos sociais e amplia o capital cultural, ainda que de forma desigual.

3) *Produção acadêmica e análises de narrativas experienciais da EJA*

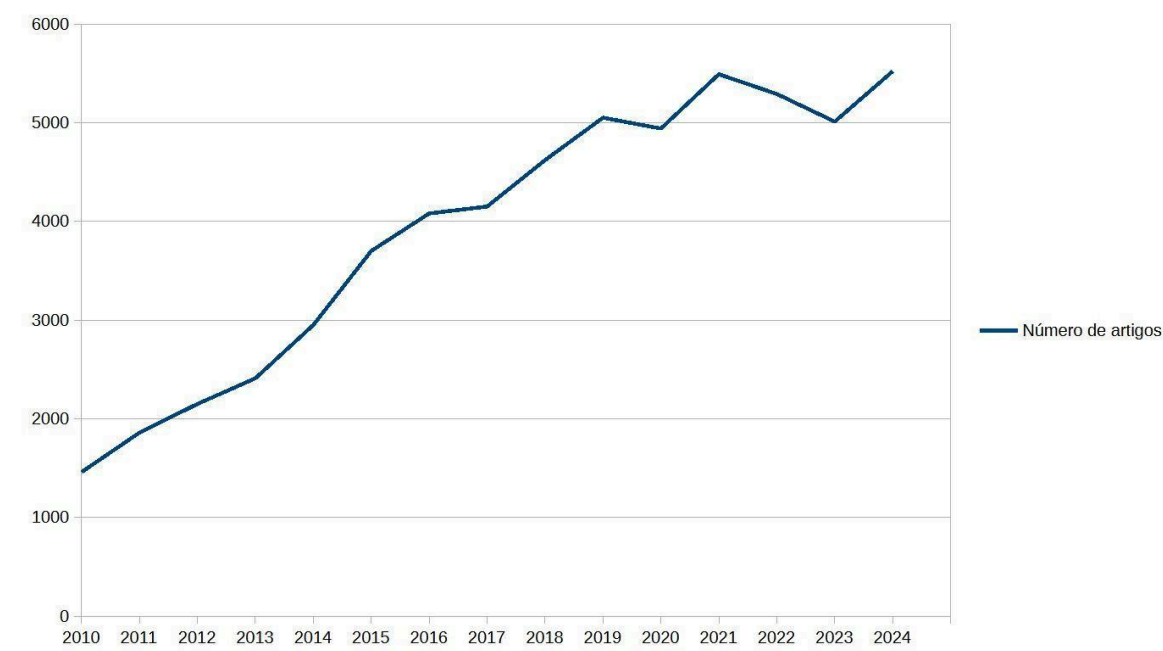
A terceira linha, “Produção acadêmica e narrativas de experiência na EJA”, evidencia esforços para compreender o campo por meio de sistematizações e da valorização das vivências dos sujeitos. Moreira (2021) realiza um mapeamento da produção científica entre 2006 e 2017, identificando lacunas, especialmente no que se refere a análises longitudinais e comparativas. Aquino (2024), por sua vez, foca nas narrativas de egressas da EJA no curso de Pedagogia, mostrando como os saberes docentes se entrelaçam às experiências de vida, compondo um repertório formativo singular. O levantamento desses trabalhos revela que a maior parte dos pesquisadores provém do campo da Pedagogia, onde predominam análises voltadas às práticas educacionais e processos formativos.

2.4.2. Percepções gerais sobre o panorama das obras examinadas e novas contribuições para o Campo

A partir das referências bibliográficas dos documentos analisados, foi notável a recorrência de referenciais teóricos ligados à Educação e à Pedagogia, como Paulo Freire, Miguel Arroyo, Dermeval Saviani e Moacir Gadotti, que fundamentam reflexões sobre a EJA como direito, prática emancipadora e processo de transformação social. Também se destacam as contribuições de Haddad e Di Pierro, no âmbito das políticas públicas e das trajetórias de jovens e adultos. Algumas investigações, ainda, recorrem a abordagens como a memória coletiva (Halbwachs), as representações sociais (Moscovici) e a análise de conteúdo (Bardin), reforçando a interdisciplinaridade do campo.

De forma geral, o panorama desses estudos indica que a produção acadêmica sobre egressos da EJA apresenta tendência de crescimento, aspecto ilustrado no Gráfico 07, que apresenta a distribuição da quantidade de publicações entre os anos de 2019 e 2024, com contribuições importantes para a compreensão de como essa modalidade impacta as trajetórias de vida e amplia as possibilidades educacionais. Entretanto, observa-se que, entre os artigos de maior relevância apontados pela plataforma neste levantamento, não figuram investigações que articulem, de forma integrada, as dimensões estruturais das desigualdades educacionais — como discutidas por Pierre Bourdieu — e as perspectivas emancipatórias e transformadoras defendidas por Paulo Freire, especialmente quando essas dimensões são observadas a partir de narrativas dos próprios sujeitos.

Gráfico 07: Distribuição da quantidade de publicações sobre egressos da EJA no Google Acadêmico entre os anos de 2019 a 2024



Fonte: Dados advindos do “Google Acadêmico” e elaboração da autora (2025)

Nesse sentido, o presente trabalho de conclusão de licenciatura busca contribuir com o campo ao propor uma análise que, além de examinar e compreender as trajetórias de egressos da EJA do Distrito Federal, estabelece um diálogo teórico entre Bourdieu e Freire, — uma articulação ainda incipiente na produção acadêmica sobre a EJA — tratando suas concepções como complementares para a interpretação das experiências e estratégias desses estudantes. Diferencia-se, ainda, por adotar uma abordagem qualitativa baseada em entrevistas semiestruturadas em profundidade, que privilegia o relato do entrevistado sobre como enxerga sua própria situação e valoriza a oralidade como expressão da identidade e da memória social. Essa escolha teórico-metodológica possibilita compreender a EJA não apenas como política educacional, mas como prática social capaz de tensionar as estruturas de opressão e de exclusão e ampliar as possibilidades de ações que confrontam e, em alguns casos, reconfiguram as redes de interdependência, nas quais as relações de poder e micropoderes atuam para a manutenção de tais estruturas sociais.

Capítulo 3. Referencial Teórico: A Educação de Jovens e Adultos sob a Perspectiva de Paulo Freire e Pierre Bourdieu

O debate sobre a estratificação no acesso à educação e a experiência dos sujeitos nesse fenômeno social, exige a articulação de abordagens teóricas que considerem tanto os mecanismos sociais que fazem a manutenção e a reprodução das desigualdades sociais quanto às possibilidades de subversão dessas barreiras a partir da experiência dos sujeitos. Nesse sentido, as contribuições de Pierre Bourdieu e Paulo Freire se complementam ao oferecer, respectivamente, uma análise crítica dos dispositivos que naturalizam a desigualdade educacional e uma proposta pedagógica que compreende a educação como prática de liberdade voltada para a emancipação dos alunos.

Bourdieu (1996) procura compreender a estratificação no acesso à educação a partir de uma abordagem oriunda da Sociologia reflexiva que analisa a interação estabelecida entre a estrutura social e a agência dos sujeitos e evita reducionismos e explicações superficiais sobre esse fenômeno complexo. Para ele, a estrutura social é vista como um sistema hierarquizado de poder e privilégio determinado tanto pelas relações materiais e/ou econômicas, mas também pelas relações simbólicas, de status entre os indivíduos. Nessa lógica, um dos fatores que leva algumas pessoas a ter mais poder e privilégio que outras é o acesso desigual a recursos ou capitais.

Bourdieu e Passeron (2014) inferem que a educação atua como um mecanismo de legitimação das diferenças sociais, ao converter em mérito individual aquilo que é, na verdade, produto de privilégios herdados. Um conceito fundamental estruturador dessa análise é o conceito de capital cultural, entendido como o conjunto de saberes, competências e disposições transmitidos pelas classes dominantes e exigidos pela escola sem que esta ensine diretamente os estudantes. A instituição escolar, ao valorar esses saberes específicos como legítimos, favorece aqueles que já os possuem por meio de uma herança familiar e mascara as desigualdades sociais existentes sob a aparência de critérios neutros e meritocráticos, o que explicaria a distribuição sociodemográfica que observamos nas matrículas do EJA. Como os autores afirmam, entre todos os fatores de diferenciação, a origem social é o fator que exerce mais influência sobre o meio estudantil.

Definindo chances, condições de vida ou de trabalho totalmente diferentes, a origem social é, de todos os determinantes, o único que estende sua influência a todos os domínios e a todos os níveis da experiência dos estudantes e primeiramente as

condições de existência. O habitat e o tipo de vida cotidiana que lhe estão associados, o montante de recursos e sua repartição entre os diferentes postos orçamentários, a intensidade e a modalidade do sentimento de dependência, variável segundo a origem dos recursos, como a natureza da experiência e os valores associados à sua aquisição, dependem diretamente e fortemente da origem social ao mesmo tempo que substituem sua eficácia (Bourdieu; Passeron, 2014, p.28).

Outro conceito essencial utilizado por Bourdieu para a compreensão das dinâmicas educacionais é o de poder simbólico. Esse poder refere-se à capacidade de impor significações e legitimá-las como naturais e universais, sem necessidade de coerção física explícita. A seleção das significações são consumadas a partir da Ação Pedagógica (AP) escolar que “reproduz a cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social em que o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima” (Bourdieu; Passeron, 2023, p.25). No campo educacional, o poder simbólico se manifesta na imposição de uma cultura escolar que é tida como neutra, mas que, na realidade, corresponde aos interesses e práticas culturais das classes dominantes. Assim, a escola opera como espaço de reprodução simbólica da ordem social e válida, de forma aparentemente natural, as hierarquias construídas. Sob essa perspectiva, o poder simbólico pode ser utilizado como uma categoria explicativa para desvendar porque a educação básica regular é mais prestigiada do que a Educação de Jovens e Adultos, socialmente. A cultura escolar dominante associa o percurso educacional à infância e à juventude, naturalizando uma trajetória contínua e linear, em que as pessoas são escolarizadas na idade escolar apropriada, como ideal de formação. Esse modelo é reconhecido socialmente como legítimo e desejável. Por outro lado, a EJA, voltada a sujeitos cujas trajetórias educacionais não se alinham a esse modelo hegemônico, carrega o estigma da "correção de falhas" e é marcada por representações de fracasso ou inadequação. Desse modo, a escola contribui para a desvalorização simbólica da EJA, reproduzindo uma hierarquia entre modalidades educacionais que não se baseia em critérios pedagógicos, mas na distância que cada uma guarda em relação à cultura escolar hegemônica.

Dentro dessa lógica, Bourdieu e Passeron (2023) desenvolvem a noção de desigualdade ante a seleção e desigualdade de seleção. A primeira refere-se às desigualdades estruturais, sociais, econômicas e culturais, que os alunos trazem consigo antes mesmo de adentrar o sistema formal de ensino. A diferença de capital cultural entre os alunos de distintas origens sociais é um fator característico importante da ocorrência da desigualdade ante a seleção. Crianças de famílias com maior capital cultural, como livros em casa, pais escolarizados, *habitus* valorizados socialmente, têm vantagens desde o início da escolarização. Já a segunda aponta para os próprios mecanismos internos da escola, que se

manifestam através de provas, das avaliações e dos conteúdos contidos nos currículos. Esses critérios de seleção são fortemente influenciados pelo capital cultural prévio, reproduzem a desigualdade educacional com base na justificativa de que as avaliações realizadas na escola são justas e neutras, e o fracasso ou sucesso na progressão escolar está ligado ao mérito individual do aluno.

Para captar como as desigualdades se incorporam na prática cotidiana dos indivíduos, Bourdieu (2023) introduz o conceito de habitus. Trata-se de um conjunto de disposições sociais internalizadas duráveis, mas não imutáveis, e transferíveis, adquiridas a partir da experiência social, que orienta as percepções, pensamentos, sentimentos e ações dos sujeitos na sociedade. O habitus é formado a partir das condições sociais objetivas de existência dos sujeitos, como a classe social, estrutura familiar, instituição escolar e religiosa que estão inseridos, e, por essa razão, tende a reproduzir padrões sociais, mas não de maneira mecânica e passiva. O habitus permite aos indivíduos agir estrategicamente dentro dos limites estabelecidos pela estrutura, produzindo práticas que, embora condicionadas, não são totalmente determinadas. No campo educacional, o habitus influencia a maneira como os estudantes percebem as possibilidades escolares, a confiança, ou a falta dela, diante das instituições sociais e a construção de expectativas em relação à própria progressão educacional.

Embora Bourdieu destaque o peso das estruturas na produção, reprodução e manutenção das desigualdades, sua teoria da ação prática reconhece que os sujeitos agem a partir dos habitus, socialmente construídos, mas também flexível e adaptável a novas experiências. A prática é sempre o resultado de uma negociação entre disposições herdadas e condições objetivas atuais, destacando a capacidade de agência dos indivíduos. Essa abertura é fundamental para pensar a EJA não apenas como um espaço de escolarização, mas como um campo de reconstrução de trajetórias educacionais e ressignificação de identidades dos estudantes. Dessa maneira, o habitus abre espaço para estratégias e resistências, permitindo compreender que, embora a estrutura imponha limites, há margens de autonomia e possibilidades de transformação nos diversos âmbitos sociais e, especialmente no sistema educacional. Essa abertura para a transformação social e valorização da dimensão ativa dos sujeitos no processo de entendimento do social aproxima o pensamento de Bourdieu das ideias pedagógicas de Paulo Freire. Para Freire (2011), a educação é um ato político intrinsecamente ligado à construção da liberdade e da autonomia dos sujeitos. Assim sendo, a experiência concreta dos educandos é o ponto de partida para a construção do conhecimento, e não um obstáculo a ser superado.

Freire (1987) critica a educação bancária, aquela que deposita conteúdos de forma autoritária e alienante, onde

“(…) o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca”(Freire, 1987, p.38).

E propõe uma educação problematizadora, que parte da realidade concreta dos sujeitos para desenvolver sua consciência crítica. Essa abordagem valoriza a trajetória de vida dos estudantes, suas experiências, seus saberes populares e seu potencial de transformação das estruturas sociais. O rompimento dos esquemas verticalizados próprios da educação bancária se dá na medida em que a contradição entre educadores e educandos é superada em razão do diálogo e cria-se uma nova configuração na qual:

“(…)o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p.44)

Além disso, Freire defende que ensinar exige respeito à autonomia do educando, compromisso ético e construção conjunta dos conhecimentos. Isso porque o conhecimento não é um dom a ser transferido, mas uma produção histórica que se dá no encontro entre educador e educando. Assim sendo “educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” (Freire, 1987, p.36). Nesse processo, o diálogo é a chave para romper com a lógica da imposição e para construir novos horizontes de significados das práticas sociais, pois ele “ fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se” (Freire, 1987, p.11).

O entrelaçamento dessas análises são pertinentes para a compreensão da EJA, pois Bourdieu oferece instrumentos teóricos para desvelar os mecanismos invisíveis de manutenção das desigualdades, enquanto Freire aponta caminhos concretos para a

transformação na sociedade por meio da educação. Ou seja, Freire oferece ferramentas para que, através da agência criativa dos sujeitos, seja reformado o seu habitus, reposicionando os sujeitos na estrutura social. A educação está longe de ser neutra. É um campo de disputa simbólica, em que se disputam tanto a reprodução das hierarquias quanto a possibilidade de sua subversão delas. Os sujeitos da EJA, em sua maioria, são oriundos de classes populares, que portam uma quantidade limitada do capital cultural valorizado pela escola e têm a trajetória educacional interrompida ou atrasada em razão das desigualdades ante a seleção ou pela desigualdade de seleção. Além disso, muitos carregam um habitus escolar marcado por experiências de fracasso, de desvalorização ou de exclusão, o que influencia sua relação atual com a escola. Porém, a EJA deve ser pensada não apenas como uma compensação da escolarização não realizada no tempo previsto, mas como um espaço de afirmação das experiências dos educandos, de valorização de seus saberes e de construção coletiva do conhecimento.

A articulação entre os referenciais de Bourdieu e Freire permite compreender que, embora a escola historicamente funcione como aparelho ideológico de reprodução das desigualdades, ela pode ser ressignificada como espaço de emancipação, na medida em que ocorre a reorganização do habitus e do capital cultural. A reorganização do habitus e do capital cultural requer que haja o reconhecimento da existência dos quais como fatores estruturantes das desigualdades, que podem ser transformados a partir das ações dos sujeitos que irão reconstruir o habitus escolar a partir do diálogo e da problematização da realidade.

Na conjuntura do estudo que foi realizado neste trabalho sobre a EJA, foram adotadas as reflexões de Bourdieu e Freire, para entender como a escola contribuiu para a reprodução, manutenção e potencialização das desigualdades sociais na vida dos estudantes egressos, e, ao mesmo tempo se constituiu como um espaço de resistência, de esperança, de reconstrução de identidades e de reinvenção das suas trajetórias sociais e educacionais

Capítulo 4. Procedimentos metodológicos

Em sua etapa inicial, para fazer uma descrição do cenário normativo da EJA, o estudo realizou uma análise documental, cujo objetivo foi mapear e compreender os marcos legais e institucionais que organizam e regulam a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. O estudo desenvolvido teve início com a análise documental, cujo objetivo foi mapear e compreender os marcos legais e institucionais que organizam e regulam a oferta da EJA no Brasil. Foram examinadas legislações, diretrizes curriculares e documentos institucionais que orientam essa modalidade de ensino, permitindo uma leitura crítica sobre as políticas públicas destinadas ao segmento.

Na sequência, a pesquisa avançou para a etapa de análise de dados quantitativos, por meio do levantamento de dados secundários provenientes de fontes oficiais, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Censo Escolar e as plataformas de monitoramento educacional do Ministério da Educação (MEC). O período analisado abrangeu os anos de 2014 a 2024, a década mais recente em dados disponíveis, que coincide com transformações importantes na estrutura da EJA em virtude da implementação do PNE (2014- 2024), da aprovação da Emenda Constitucional do teto de gastos (EC 95/2016) e da eclosão da pandemia de COVID-19, com foco em dois eixos principais: o número de matrículas na EJA ao longo desse intervalo, visando identificar tendências de crescimento ou retração da oferta; e o perfil sociodemográfico dos estudantes, considerando recortes por sexo, cor/raça e faixa etária, com o intuito de captar possíveis transformações no público atendido pela modalidade.

O tratamento desses dados seguiu uma abordagem descritiva, com a organização das informações em tabelas e gráficos, buscando apresentar de forma clara as principais tendências observadas. Posteriormente, os resultados foram interpretados de maneira crítica, com base nas teorias educacionais, nas discussões sobre as relações de gênero e raciais, e nos referenciais teóricos adotados ao longo da pesquisa. Essa interpretação teve como foco a problematização das dinâmicas estruturais que influenciam o acesso, a permanência e as condições de aprendizagem na EJA, considerando os contextos sociais, históricos e culturais que atravessam a trajetória dos sujeitos atendidos por essa modalidade de ensino.

Após essas etapas iniciais, a pesquisa adentrou sua fase qualitativa, consolidando a abordagem mista deste estudo, que articula elementos da fenomenologia e do construtivismo estruturalista, tendo como fundamentos teórico-metodológicos a Pedagogia Crítica/

Pesquisa-Ação de Paulo Freire e a Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu.

A escolha por essa abordagem metodológica atendeu à necessidade de compreender, de maneira aprofundada, as experiências educacionais dos sujeitos da EJA, especialmente no que se refere aos sentidos que atribuíram ao seu retorno à escola e às trajetórias que percorreram no campo educacional. Esse direcionamento metodológico dialoga com a concepção de Creswell (2014, p. 72), ao afirmar que:

"Um estudo fenomenológico descreve o significado comum para vários indivíduos das suas experiências vividas de um conceito ou um fenômeno. Os fenomenologistas focam na descrição do que todos os participantes têm em comum quando vivenciam um fenômeno."

Nas palavras de Creswell (2014) a pesquisa fenomenológica tem muito a contribuir quando o objetivo do estudo é “reduzir as experiências individuais com um fenômeno a uma descrição da essência universal” (Creswell, 2014, p.72). E, para atingir a finalidade deste estudo, que consiste em fazer a compreensão compartilhada, de maneira aprofundada, das experiências educacionais dos sujeitos da EJA, especialmente no que se refere aos sentidos que atribuíram ao seu retorno à escola e às trajetórias que percorreram no campo educacional, pode-se afirmar que foi uma escolha adequada.

Ainda que existam debates a respeito da força do estudo fenomenológico como procedimento metodológico rigoroso no campo das Ciências Sociais, considera-se que a adoção cuidadosa de seus pressupostos e o cumprimento de um protocolo bem definido podem assegurar a sua validade científica. Apesar de suas limitações, a pesquisa fenomenológica é amplamente reconhecida como uma abordagem adequada para conhecer em profundidade as múltiplas nuances de um determinado fenômeno, permitindo a compreensão detalhada dos significados que os sujeitos atribuem às suas experiências vividas.

Nesse sentido, a escolha pela pesquisa fenomenológica foi feita de forma refletida e fundamentada, especialmente considerando a presença de Pierre Bourdieu como um dos principais referenciais teóricos deste trabalho. O autor é reconhecidamente crítico à fenomenologia tradicional - por considerar seus riscos de subjetivismo e pela tendência de supervalorizar a consciência intencional dos sujeitos, desconsiderando os condicionamentos sociais (Silva, 2016). A fenomenologia foi escolhida com o objetivo de compreender a essência da experiência de jovens e adultos que retornam à escola por meio da EJA, como ela é percebida e sentida pelos sujeitos, e não generalizar dados, mas sim aprofundar o entendimento dessa experiência específica.

Além disso, faz-se necessário destacar que Bourdieu, mesmo crítico, não descartou

completamente os aportes da fenomenologia. Em sua Sociologia Reflexiva, por meio da Teoria da Ação, realizou uma apropriação crítica dessa tradição ao valorizar a análise das práticas cotidianas e da experiência incorporada, aspectos que dialogam diretamente com o conceito de habitus. Para Bourdieu o *habitus* é o dispositivo que possibilita a articulação entre o objetivismo e o subjetivismo pois é

Produto da interiorização ou incorporação das condições objetivas na forma de um sistema de disposições duráveis, o habitus funciona tal como um “sistema generativo” (“estrutura estruturada predisposta a funcionar como estrutura estruturante”), isto é, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que tendem a conformar e a orientar a ação em relação à realidade objetiva que o engendra (Silva, 2016, p.35).

Assim sendo, Bourdieu procurou superar o antagonismo entre o individual e o social, que historicamente marcou o pensamento das Ciências Sociais, ao afirmar que o habitus representa uma subjetividade socializada. Isso significa que o que é pessoal e subjetivo também é coletivo e socialmente construído. Dessa forma, a realidade social se manifesta de maneira dupla: tanto nas estruturas objetivas, presentes nos campos sociais, quanto nas estruturas incorporadas, presentes nos habitus dos agentes (Silva, 2016, p.35).

Nesta pesquisa, a abordagem fenomenológica cumpriu a função de acessar a experiência vivida dos educandos, ouvindo suas narrativas e compreendendo os sentidos que atribuem ao processo de (re)ingresso no sistema de ensino por meio da EJA. Porém, para compreender de forma mais ampla a trajetória educacional dos sujeitos da EJA, foi preciso mesclar a fenomenologia com o construtivismo estruturalista. O construtivismo estruturalista, conforme Pierre Bourdieu, permite situar essas vivências dentro de estruturas sociais. Essa abordagem combinada reconhece, por um lado, a intencionalidade e a subjetividade dos agentes e, por outro, os condicionamentos históricos, sociais e simbólicos que moldam suas práticas e disposições (Peters, 2013). Isso significa que os relatos individuais foram interpretados à luz das desigualdades estruturais que atravessam as experiências educativas, como o capital cultural desigual, a exclusão histórica e os habitus marcados por trajetórias de interrupção escolar. Essa articulação permitiu produzir uma análise que, ao mesmo tempo em que respeita o vivido, o explica de forma crítica. O conceito de habitus desempenhou papel central nessa articulação, permitindo compreender como os sujeitos da EJA construíram seus sentidos e práticas em um campo educacional marcado por desigualdades de classe, raça, gênero e capital cultural.

A esse conjunto de abordagens metodológicas, somou-se a incorporação dos princípios

da pesquisa-ação freireana, que ampliou o potencial de criticidade e cuidado com o sujeito pesquisado no estudo. A convergência entre os pressupostos da fenomenologia e os princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire sofisticou o olhar analítico aos elementos da experiência vivida, ao reconhecer os educandos como protagonistas ativos no processo de produção de sentido sobre suas trajetórias educacionais. Ambas as abordagens compartilham o compromisso com a escuta atenta, a valorização dos saberes dos participantes e a consideração do contexto social no qual estão inseridos. Em conformidade, a fenomenologia busca acessar os significados atribuídos às experiências, e a pesquisa-ação freireana acrescenta um viés político e problematizador, ao direcionar o pesquisador para uma leitura crítica das condições sociais que atravessam essas vivências e considerar os esforços coletivos, empreendidos por toda a rede de colaboração para a construção dos saberes no processo de (re)ingresso dos egressos no sistema educacional, que acabam gerando a promoção da transformação social na vida dos envolvidos. Não é só o educando que tem sua trajetória pessoal e educacional transformada, o educador, enquanto educa, também é educado e transformado (Freire, 1987).

Alinhada com as perspectivas teóricas e metodológicas apresentadas, a técnica de pesquisa utilizada para extrair os relatos dos sujeitos foi a da entrevista em profundidade semiestruturada com o propósito de construir histórias de vida de caráter tópico, centradas em uma etapa específica da trajetória dos participantes - a experiência educacional dos entrevistados durante e após processo de (re)ingresso no sistema de ensino via EJA.

De acordo com Minayo (2002), a utilização desta técnica é fundamental para conhecer a história de vida das pessoas que possibilita extrair um material muito rico sobre os elementos que compõem a trajetória dos sujeitos nos mais diversos âmbitos.

Para muitas pesquisas, a história de vida tem tudo para ser um ponto inicial privilegiado porque permite ao informante retomar sua vivência de forma retrospectiva, com uma exaustiva interpretação. Nela geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confiança. É um olhar cuidadoso sobre a própria vivência ou sobre determinado fato. Esse relato fornece um material extremamente rico para análises do vivido. Nele podemos encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual (Minayo, 2002, p.59)

De acordo com a bibliografia, quando o pesquisador opta por realizar um estudo fenomenológico, deve explorar a ocorrência da vivência deste fenômeno em um grupo heterogêneo que pode variar sua composição de 3 a 4 indivíduos até de 10 a 15 (Creswell, 2014, p.74), para que seja possível identificar elementos que expressam regularidade e generalizações na experiência dos indivíduos. Em conformidade com as orientações para

aplicação dos procedimentos metodológicos e para produzir uma análise satisfatória foram analisados os relatos de oito egressos. O volume de entrevistas se demonstrou suficiente, como se observará adiante na análise dos dados, vez que os relatos consistentemente apresentaram padrões repetidos, apontando para a percepção comum dos sujeitos sobre o fenômeno pesquisado.

Também é relevante destacar que o recorte analítico adotado nesta pesquisa tem como foco a investigação do processo de (re)ingresso de sujeitos ao sistema educacional por meio da EJA e os impactos dessa vivência em suas trajetórias pessoais, sociais e educacionais. A escolha desse recorte tem por objetivo compreender, de forma aprofundada, um fenômeno específico: o modo como a EJA pode atuar como porta de entrada para a educação permanente e possibilitar a progressão educacional dos egressos. Para isso, foram entrevistadas apenas pessoas que concluíram o ensino médio por meio da EJA e, a partir dessa etapa, conseguiram ingressar no ensino técnico ou superior. Este estudo não tem a intenção de generalizar a operacionalização da EJA no Brasil, mas sim de explorar experiências consideradas positivas, capazes de revelar o potencial transformador dessa modalidade quando acessada e concluída de forma efetiva. Vale observar também que as perguntas formuladas não abrangem todos os aspectos da EJA, pois o foco recai sobre dimensões específicas do processo de (re)ingresso, analisadas a partir do ponto de vista dos sujeitos que vivenciaram essa experiência e encontraram nela uma oportunidade concreta de reconstrução de suas trajetórias educacionais e de ampliação dos horizontes sociais e profissionais.

A título de ponderação sobre o meu próprio posicionamento no campo como pesquisadora, é importante destacar que a minha escolha por investigar a Educação de Jovens e Adultos a partir deste recorte analítico está diretamente relacionada a um interesse pessoal, alicerçado tanto por experiências vividas quanto por inquietações formadas ao longo da trajetória na Educação Básica e acadêmica. Parto da compreensão de que esse envolvimento subjetivo com o tema não compromete o rigor científico da investigação, que foi conduzida com seriedade metodológica, clareza teórica e compromisso ético. Ao contrário do que pressupõe a ideia tradicional de neutralidade axiológica, no campo das Ciências Sociais, o pesquisador não é um sujeito neutro frente à realidade investigada. A visão mais contemporânea sobre o tema aponta que a escolha do objeto de estudo, a forma de abordagem e os recortes analíticos adotados são atravessados por posicionamentos, interesses e valores que, longe de invalidar a pesquisa, tornam explícita a intencionalidade crítica do trabalho (Becker, 1994).

Sendo assim, é importante enfatizar que o fato do pesquisador ter interesse pessoal por

um tema e destinar seus esforços para investigar mais sobre o qual, não compromete o rigor epistemológico do estudo, desde que os protocolos científicos sejam respeitados, os procedimentos sejam bem fundamentados e os limites da investigação sejam claramente delimitados, como afirmam Quaresma e Silva (2005, p. 70):

O interesse pelo tema que um cientista se propõe a pesquisar, muitas vezes, parte da curiosidade do próprio pesquisador ou então de uma interrogação sobre um problema ou fenômeno. No entanto, a partir do momento que o objeto de pesquisa é escolhido pelo próprio pesquisador isso, de certa forma, desmistifica o caráter de neutralidade do pesquisador perante a sua pesquisa, já que na maioria das vezes, a escolha do objeto revela as preocupações científicas do pesquisador que seleciona os fatos a serem coletados, bem como o modo de recolhê-los.

Desse modo, a motivação pessoal se tornou ponto de partida para uma investigação comprometida com a produção de conhecimento consistente e socialmente relevante, sem abrir mão da seriedade acadêmica que orienta todo o processo de pesquisa.

4.1 A construção do quadro empírico

A pesquisa de campo foi desenvolvida ao longo de 38 dias, entre 2 de junho e 9 de julho de 2025. Desde a formulação do projeto inicial, a identificação de participantes com perfil adequado para as entrevistas se apresentou como o principal desafio para a realização do estudo, uma vez que localizar pessoas egressas da Educação Básica revelou-se mais complexo do que estabelecer contato com estudantes ainda matriculados. Por esse motivo, os primeiros 21 dias da etapa de campo foram dedicados à definição de estratégias de captação e aos contatos iniciais com possíveis participantes. As entrevistas semiestruturadas em profundidade foram efetivamente realizadas entre os dias 23 de junho e 9 de julho.

A publicação de três histórias de vida nas páginas do Instagram “Eu, Estudante”, “Correio Braziliense”, “Estudantes Ninja”, “Poderes Pretos” e “Metrópoles DF” contribuiu para a fundamentação e delimitação dos interesses específicos deste estudo. A primeira estratégia de captação consistiu em entrar em contato, via redes sociais, com os protagonistas dessas histórias, por meio de mensagens diretas no Instagram e no Microsoft Teams. Esses indivíduos apresentavam características em comum, conforme descritas nas reportagens: eram oriundos de classes sociais populares, haviam interrompido o ensino regular devido às desigualdades sociais enfrentadas ao longo de suas trajetórias escolares, retornaram aos estudos por meio da EJA e ingressaram em cursos de nível superior na UnB. A partir desses primeiros contatos, foi possível chegar ao primeiro entrevistado.

A segunda estratégia consistiu em recorrer à rede de contatos da própria pesquisadora

e do coorientador deste estudo, o professor Erlando Reses, educador popular e professor associado da Faculdade de Educação da UnB, com ampla trajetória no campo da EJA. Atuante como alfabetizador nessa modalidade, o professor mantém contato com ex-alunos, educadores e pesquisadores da área. Foram enviadas mensagens via WhatsApp a ex-professores da pesquisadora, o que possibilitou o contato com a segunda participante. Além disso, no dia 14 de junho, o professor Erlando cedeu um espaço em uma reunião voltada à discussão sobre a implementação de cursos noturnos na UnB Ceilândia, para a apresentação da proposta deste estudo. Nessa ocasião, colegas educadores e pesquisadores indicaram o terceiro, a quarta e o quinto participantes.

A terceira e última estratégia envolveu a divulgação de um *card* de convite à pesquisa nos canais de comunicação pessoal da pesquisadora — WhatsApp, Instagram e grupos de WhatsApp. Essa ação resultou na participação do sexto, da sétima e da oitava entrevistada.

A decisão de encerrar as entrevistas com oito participantes foi tomada ao se perceber o ponto de saturação nas respostas, isto é, a consistente repetição de padrões entre os relatos. Não por acaso, o número de entrevistados também correspondeu à média de entrevistas recomendada por Creswell (2014, p.74) para a realização de um estudo fenomenológico, apontando para a correta aplicação da técnica adotada.

4.1.2. Critérios de seleção para os entrevistados

Para chegar ao perfil mais adequado das participantes desta pesquisa foram pautados alguns critérios de seleção tendo como princípio norteador os objetivos principais deste estudo. Os participantes deveriam atender aos seguintes critérios:

- Ter cursado total ou parcialmente o Ensino Médio pela EJA no DF, e ser egresso da modalidade de ensino há pelo menos seis meses;
- Ter cursado a EJA no Distrito Federal;
- Ter concluído a EJA entre os anos de 2014 e 2024;
- Ter finalizado a EJA e posteriormente ingressado em um curso técnico ou de nível superior;
- Possuir idade igual ou superior a 18 anos.

Foi dada preferência a sujeitos que tivessem cursado todo ou a maior parte do Ensino Médio pela EJA a fim de que as trajetórias educacionais analisadas fossem mais consistentemente comparáveis. A vivência integral dessa etapa contribui para a defesa da EJA como espaço legítimo de formação, para além de seu caráter compensatório e instrumentalista, o que permite a análise de seus efeitos na reconstrução de vínculos escolares

e sociais das trajetórias educacionais. A adoção do intervalo mínimo de seis meses desde a conclusão da EJA teve como propósito garantir o distanciamento reflexivo necessário às análises fenomenológicas, possibilitando a identificação dos impactos concretos da experiência, como a continuidade dos estudos e a inserção no mundo do trabalho.

O recorte temporal entre 2014 e 2024 foi definido com o objetivo de abranger participantes cujas experiências ocorreram sob o impacto das políticas públicas educacionais mais recentes, possibilitando a análise das transformações nas práticas pedagógicas, nas condições de oferta da modalidade e nos perfis dos estudantes ao longo da última década. Metade dos participantes estão dentro desse recorte temporal, no entanto, esse critério foi flexibilizado, uma vez que três entrevistados concluíram a EJA antes de 2014. Considerou-se que os relatos desses participantes contribuíram significativamente para o aprofundamento da análise, especialmente no que se refere à progressão educacional.

Outro critério considerado foi a continuidade dos estudos após a conclusão da EJA, evidenciada pelo ingresso dos(as) participantes em cursos técnicos ou de nível superior. Esse critério está diretamente relacionado à proposta de compreender a EJA como uma etapa relevante dentro de trajetórias de progressão educacional, marcadas por movimentos de retomada e avanço na formação escolar. A permanência no percurso educacional, mesmo após a EJA, permite analisar esse espaço formativo como ponto de virada na vida dos sujeitos, contribuindo para a reestruturação de seus projetos pessoais, profissionais e acadêmicos. Além disso, esse processo sinaliza a reconstrução do capital escolar (Bourdieu, 2014) e amplia as possibilidades de inserção social em esferas que antes se mostravam pouco acessíveis, revelando o papel da EJA como instrumento de mobilidade e transformação.

No que diz respeito à faixa etária dos participantes, estabeleceu-se a idade mínima de 18 anos, em consonância com os parâmetros legais da EJA, destinada a jovens, adultos e idosos que não concluíram a educação básica na idade adequada. Considerou-se, ainda, que a maioria civil favorece a maturidade necessária para refletir criticamente sobre a própria trajetória educacional e os impactos sociais associados a essa experiência.

Convém destacar que a seleção dos participantes não foi pautada em características sociodemográficas tais como: sexo (masculino, feminino, outro ou prefere não informar), cor/raça (não declarada, amarela, parda, branca, preta ou indígena) e modalidade da EJA cursada (presencial ou EaD), embora a amostra final tenha apresentado boa diversidade em relação a essas variáveis. Essas informações foram captadas a partir do questionário preenchido no início de cada entrevista (Apêndice A). No Quadro 02 estão reunidos todos os dados relacionados às características referidas acima:

Quadro 02 - Perfil sociodemográfico dos (as) oito entrevistados (as)

Entre vista do (a)	Ano de nascimento	Sexo	Cor/ Raça	Cursou a EJA Presencial ou EaD	Escola do DF que cursou a EJA	Ano que concluiu a EJA	Residência atual
1	1986	Feminino	Parda	Presencial	CEM 01 de Planaltina	2024	Planaltina-DF
2	1976	Feminino	Branca	Presencial	CEF 02 da Estrutural	2013	Estrutural-DF
3	2004	Masculino	Parda	Presencial	Colégio Cívico Militar CED Estância III	2024	Planaltina-DF
4	1962	Masculino	Branca	Presencial	CED 02 de Taguatinga	2022	Taguatinga-DF
5	1965	Feminino	Preta	Presencial	CED 06 de Ceilândia	2022	Sol Nascente
6	1972	Feminino	Parda	Presencial	CEM 03 de Ceilândia	2008*2023	Ceilândia-DF
7	1976	Masculino	Preta	Presencial	CEM 09 de Ceilândia	2002	Samambaia-DF
8	1995	Feminino	Preta	Presencial	CEF 09 de Santa Maria	2022	São Sebastião-DF

Fonte: pesquisa empírica, elaboração da autora (2025).

Nota: * A Entrevistada 6 cursou a EJA no Ensino Fundamental e, durante o Ensino Médio, optou por concluir essa etapa por meio da prova do Encejea. Ainda assim, considerou-se que a compartilha o mesmo contexto dos demais participantes, uma vez que vivenciou a modalidade por um período significativo. A escolha por finalizar os estudos de forma alternativa não compromete a relevância de sua trajetória na EJA, que foi suficientemente expressiva para fins desta pesquisa. Atualmente, inclusive, atua como professora da EJA no CEPAFRE (Centro de Educação Paulo Freire), o que reforça a pertinência de sua inclusão como participante

4.1.3. Como foi a realização das entrevistas

Após as indicações de pessoas que se encaixavam no perfil buscado para a pesquisa, o primeiro contato foi feito por meio do WhatsApp. Nessa etapa, eram apresentados os propósitos do estudo e os fatores que motivaram a investigação, além de serem feitas perguntas relacionadas aos critérios previamente estabelecidos, com o objetivo de verificar se a pessoa atendia total ou parcialmente aos requisitos definidos.

Concluído esse processo de convite e confirmação da participação, inicialmente perguntava-se se havia disponibilidade para realizar a entrevista presencialmente. No entanto, com o passar dos dias, percebeu-se que essa modalidade estava se tornando inviável,

especialmente diante da rotina atribulada dos participantes - com exceção do Entrevistado 4, os demais demonstraram desinteresse em razão da dificuldade de deslocamento. Diante disso, optou-se por conduzir as entrevistas de modo virtual. Mesmo nesse formato, a Entrevistada 2, a Entrevistada 3, a Entrevistada 7 e o Entrevistado 8 precisaram realizá-las durante o expediente de trabalho. Em razão dessas limitações, todas as entrevistas foram conduzidas por videochamada (*Google Meet*). O uso desse recurso tecnológico não comprometeu a qualidade dos relatos, sendo que os participantes, inclusive, pareceram mais confortáveis e menos intimidados.

Após o consentimento oral, no início de cada entrevista, os(as) entrevistados(as) eram convidados(as) a responder perguntas relacionadas ao questionário (Apêndice A), com o objetivo de levantar informações básicas para a caracterização sociodemográfica. Essa etapa não gerou nenhum tipo de constrangimento, uma vez que não abordava temas sensíveis ou íntimos, como renda, estado civil ou orientação sexual.

O roteiro (Apêndice B) que orientou as entrevistas, inicialmente, foi estruturado com base em quatro temas: (1) motivações para a interrupção da trajetória escolar; (2) razões que impulsionaram o retorno aos estudos por meio da EJA; (3) experiências vividas durante a permanência na EJA; e (4) transformações percebidas após a conclusão, nas dimensões pessoal, profissional e educacional. O roteiro funcionou como guia, mas não foi seguido de maneira rígida. Perguntas adicionais foram feitas quando necessário, visando aprofundar temas relevantes, manter a fluidez da conversa ou facilitar a compreensão dos(as) entrevistados(as). A ordem das perguntas nem sempre foi seguida fielmente, pois os(as) entrevistados(as) frequentemente antecipavam respostas ao abordar espontaneamente determinados temas. Nesses casos, evitou-se repetir perguntas já respondidas em outros momentos da conversa.

A pesquisadora adotou uma postura de escuta ativa, com o mínimo de interrupções, permitindo que os participantes compartilhassem livremente suas experiências. Quando as respostas eram breves ou pouco elaboradas, faziam-se perguntas complementares para aprofundar o relato, sempre reforçando que só deveriam continuar caso se sentissem confortáveis. As entrevistas aconteceram de forma acolhedora, com momentos emocionantes, e foram marcadas pela escuta atenta e pelo protagonismo dos(as) participantes. Procurou-se criar um ambiente em que ficasse claro que o foco era a escuta das histórias de vida, e não a realização de um interrogatório. Por isso, foi sempre enfatizado que o uso de uma linguagem formal não era necessário, incentivando os(as) entrevistados(as) a se expressarem de maneira autêntica, sem receio de julgamentos, em consonância com os princípios de respeito aos

direitos humanos. Em determinadas ocasiões, os(as) participantes finalizavam suas falas com expressões como “não sei se estou certo(a)” ou “eu não sei falar direito, você me corrige se eu estiver errado(a)”. Nesses momentos, eram prontamente tranquilizados(as), sendo reforçado que não havia uma forma correta ou incorreta de se expressar, que o mais importante naquele momento era que ambos os lados conseguissem se entender e fosse estabelecido um diálogo respeitoso e sincero, no qual se sentissem seguros(as) para compartilhar suas vivências.

As entrevistas tiveram duração entre 23m 4s e 1h 3m. Todos os relatos foram transcritos e estão registrados na íntegra, resultando em 4 horas, 55 minutos e 8 segundos e 81 páginas de transcrições. A seguir, apresentaremos a categorização dos dados e análise.

Capítulo 5 - Análises e discussões

Considerando que o desenvolvimento desta pesquisa está alicerçado na busca por compreender como a Educação de Jovens e Adultos pode atuar como instrumento de transformação social na vida dos egressos, este capítulo é dedicado à analisar em que medida, ou como, tal modalidade de ensino da educação básica pode possibilitar a verticalização ao ensino superior, a emancipação humana e a transformação nos mais diversos âmbitos. Para isso, o capítulo apresenta a discussão e análise dos dados obtidos a partir dos relatos dos entrevistados, que narraram suas trajetórias escolares e as repercussões que a EJA produziu em suas vidas. Para o tratamento dos dados, utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que orienta que as categorias analíticas devem apresentar características de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade.

Como resultados dessas análises, os dados obtidos nas entrevistas foram classificados em sete eixos analíticos, subdivididos em categorias, com seus respectivos códigos/temas, como apresentado no Quadro 03 a seguir:

Quadro 03- Eixos analíticos, suas categorias e respectivos temas

1. Motivos para a interrupção escolar	
Categorias	Temas
Origem social	<ul style="list-style-type: none">- Baixa renda- Trabalho- Deslocamento
Família	<ul style="list-style-type: none">- Casamento- Maternidade- Impedimento do cônjuge
Processo pedagógico	<ul style="list-style-type: none">- Reprovação e atraso
2. Incentivo e apoio familiar para continuar estudando	
Categorias	Temas
Não teve incentivo emocional e não teve apoio material	<ul style="list-style-type: none">- Sentimento de frustração- Sentimento de Impotência
Teve incentivo emocional e não teve apoio material	<ul style="list-style-type: none">- Esperança para tentar novamente

3. O que motivou a volta aos estudos	
Categorias	Temas
Certificação	<ul style="list-style-type: none"> - Ingresso no ensino superior - Concluir a educação básica - Ingressar no curso técnico
Mercado de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Melhores condições de emprego - Proporcionar melhores condições de vida para os filhos
Incentivos externos	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivo dos filhos - Cobrança familiar - Incentivo da chefe e colegas de trabalho
4. Por quê escolheu a EJA e não outros modelos de certificação	
Categorias	Temas
Modelo de práticas pedagógicas ofertados	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir conhecimento aprofundado - Crítica ao caráter instrumental dos outros modelos de certificação - Abordagem pedagógica inclusiva acolhimento das dificuldades de aprendizagem - Necessidade de consolidar conhecimentos básicos - Aprendizagem e consolidação dos conteúdos pela EJA
Características objetivas da modalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Acelerar os estudos - Oferta em horário flexível/acessível - Falta de recurso financeiro - Transição do regular para eja como ação naturalizada
Procurou outros meios para conclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Fez Enceja - Certificação pelo Enceja
5. Experiência de adaptação ao retornar aos estudos por meio da EJA	
Categorias	Temas

Teve dificuldade	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade de aprendizagem - Dificuldade de socializar - Percepção de diferença etária - Dificuldade de conciliar o papel do cuidado com a rotina de escolar
Não teve dificuldade	<ul style="list-style-type: none"> - Facilidade de aprendizagem
6. Descrição da relação estabelecida entre educador e educando ao longo da trajetória na EJA	
Categorias	Temas
Dimensão afetivo-pedagógica das relações educador e educando	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivo emocional - Apoio pedagógico - Reconhecimento do potencial, inspiração e admiração - Dedicção - Acolhimento
Fragilidades afetivo-pedagógicas na relação educador e educando	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de apoio pedagógico e emocional - Subestimação
7. Transformações no âmbito educacional, pessoal, social e profissional	
Categorias	Temas
Progressão educacional e aprimoramento intelectual	<ul style="list-style-type: none"> - Ingresso no curso superior - Mestrado em educação - Ingresso no curso técnico - Ampliação de conhecimentos
Progressão profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Mudança de emprego - escolarização gerou a esperança de adquirir melhores condições de emprego
Desenvolvimento pessoal	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconfiança - Mudança no desenvolvimento das relações interpessoais - Melhora na comunicação e no modo de se expressar/posicionar

	<ul style="list-style-type: none"> - Se sente preparado para construir debates dentro de qualquer espaço de debate - Empoderamento feminino - Troca de saberes populares através da convivência intergeracional
Desenvolvimento social	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da consciência crítica - Rompimento de estereótipos etários - Rompimento com os estereótipos de gênero - Rompimento de estereótipos raciais e socioespacial

Fonte: pesquisa empírica, elaboração da autora (2025).

Nota: Conforme orienta a Análise de Conteúdo proposta por Bardin, os trechos dos relatos dos participantes serão apresentados tanto em tabelas quanto incorporados ao corpo do texto. Essa apresentação busca garantir a articulação entre as categorias analíticas construídas e as falas originais dos entrevistados, permitindo que os sentidos emergentes das narrativas sejam compreendidos de forma contextualizada, preservando a voz dos sujeitos e assegurando a transparência do processo analítico.

Além dos eixos analíticos identificados, foram desenvolvidas duas seções complementares de análise. A primeira trata da inclusão, no roteiro de entrevistas, da pergunta *“Na sua visão, a EJA pode ajudar outras pessoas a melhorar de vida ou conquistar novos espaços na sociedade? De que forma?”*, com o objetivo de compreender como os participantes percebem o potencial transformador da EJA para além de suas experiências individuais. Essa escolha, alinhada à perspectiva freireana, reconhece os entrevistados como sujeitos que constroem o trabalho junto à pesquisadora, e não apenas como objetos de estudo. E a segunda seção considera as informações apresentadas espontaneamente pelos participantes, para além do que foi perguntado no roteiro, e incorporadas à análise por sua relevância para a compreensão do objeto.

Como já antecipado, a exploração dessas dimensões foi possível devido à adoção de um roteiro de entrevistas semiestruturado, elaborado a partir das perspectivas teóricas e empíricas já discutidas pela literatura, geral e específica sobre a EJA, contendo perguntas flexíveis, de modo a permitir que os participantes expressassem livremente suas percepções e experiências. Assim, as categorias de análise não foram previamente definidas, mas emergiram a partir das próprias falas dos entrevistados, que trouxeram respostas consistentes e recorrentemente convergentes entre si, apontando para as categorias elencadas como mais relevantes para descrever suas vivências dentro do recorte investigativo explorado. O uso da técnica de entrevistas semiestruturadas em profundidade mostrou-se essencial para alcançar os objetivos desta pesquisa, pois possibilitou que os entrevistados expusessem acontecimentos

que marcaram suas biografias nos momentos de interrupção, reingresso, conclusão dos estudos e dissertassem sobre os desafios que ainda enfrentam frente às desigualdades sociais.

Este estudo, assim como a pesquisa de Santos e Tuma (2020), dialoga com a ideia de “indivíduo-projeto”, ou seja, o sujeito que se reconhece no que está sendo, no que deixou de ser e no que ainda pode vir a ser. Essa concepção aproxima-se do conceito de “vir a ser” de Paulo Freire (1987), quando o autor afirma que “gosto de ser gente, porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (Freire, 1987, p. 23), indicando a possibilidade de transformação contínua do indivíduo ao longo de sua trajetória de vida e aprendizagem. A seguir, serão apresentados em maior detalhe cada um dos eixos analíticos destacados.

Eixo 1 - Motivos para a interrupção escolar

Na análise de conteúdo, os códigos ligados à origem social foram aqueles que apareceram com maior frequência, estando presentes nos discursos dos 8 entrevistados como um tema central da interrupção da trajetória escolar.

A origem social manifestou-se como o principal fator impulsionador da interrupção da trajetória escolar dos entrevistados. Todos informaram pertencer à classe popular e serem oriundos de famílias de baixa renda. Conforme aponta Bourdieu (1993, p. 483), “(...) estudantes de famílias das classes populares, estarão condenados a uma ‘exclusão’, sem dúvida, mais estigmatizante que no passado: mais estigmatizante na medida em que tiveram, na aparência, ‘suas chances’”.

As dificuldades econômicas impunham a necessidade de priorizar o trabalho em detrimento da escola, tornando inviável a continuidade dos estudos no ensino regular. Isso ocorreu porque a necessidade de contribuir para o sustento familiar gerava incompatibilidade entre os horários escolares e as jornadas laborais. O cansaço físico decorrente do trabalho também dificultava a continuidade dos estudos, resultando em trajetórias marcadas por interrupções sucessivas, nas quais se estudava por um período e logo se abandonava devido ao desgaste e às exigências do emprego.

De forma convergente, Laffin e Muniz (2024, p. 20) destacam que as condições de vivência entre estudo e trabalho constituem um dos principais fatores que dificultam a permanência de jovens e adultos da EJA, tornando frequente a necessidade de priorizar a sobrevivência em detrimento da continuidade escolar. Como observou Arroyo (2017), esses sujeitos chegam à escola com a experiência de trabalhadores do campo ou de centros urbanos,

com poucas expectativas de permanência nos estudos, uma vez que a própria condição de escolarização está condicionada ao trabalho.

A trajetória dos jovens e adultos oriundos de classes populares é, portanto, marcada por uma dupla via: estudar enquanto trabalham, frequentemente em jornadas exaustivas, ou precisar abandonar temporariamente a escola para garantir a renda familiar. Nesse sentido, Arroyo (2007, p. 12) ressalta:

(...)uma coisa é o tempo de um trabalhador que sabe a hora que entra, a hora que sai e das oito horas de trabalho e outra coisa é o tempo de um sobrevivente em situações informais de trabalho. Ele não tem tempo, ou melhor, ele não controla seu tempo, ou ele tem que criar o seu tempo. Porém, não é um tempo que ele cria como bem quer. Esse tempo tem que ser criado em função do ganho de cada dia. Ele poderá terminar às seis da tarde se aquele dia foi bom, mas poderá tentar continuar vendendo pipocas, água ou quiabos, se aquele dia foi mal. O tempo dele é tão instável quanto a sua forma de trabalhar.

De forma complementar, Zago (2000, p. 27) aponta que “(...) nas camadas populares, é sempre dentro destas modalidades que o futuro é projetado, na perspectiva de uma conciliação entre estudo e trabalho (...)”, evidenciando que a escolarização não se dá de maneira isolada, mas articulada às condições socioeconômicas e laborais desses sujeitos.

Esses elementos corroboram a constatação de que os sujeitos da presente pesquisa, desde a infância, vivenciam o trabalho como uma condição inevitável de sobrevivência e, ao mesmo tempo, como um determinante que molda suas trajetórias educacionais. Como enfatiza Arroyo (2005, 2006, 2017), compreender os jovens e adultos da EJA exige considerar suas histórias, contextos e percursos formativos, sempre indissociáveis das condições de trabalho, da vida familiar e das estratégias de sobrevivência.

Além disso, a escassez de recursos financeiros comprometia o deslocamento espacial dos estudantes, que não possuíam transporte próprio e dependiam exclusivamente do transporte público. As escolas estavam localizadas longe de suas residências, que estavam situadas em periferias ou áreas rurais, o que significava longas distâncias a serem percorridas diariamente. A precariedade do transporte público, somada à redução de linhas disponíveis, gerava desgaste físico e psicológico, criando um obstáculo adicional à permanência escolar e contribuindo para o abandono.

A dimensão familiar também exerceu forte influência sobre a permanência escolar, envolvendo aspectos da conjugalidade e da maternidade, e aparece no relato de cinco dos oito entrevistados, apresentando-se como a segunda justificativa mais apontada, especialmente entre as mulheres — entre os homens, apenas o entrevistado 4 alegou ter interrompido os

estudos para prestar suporte financeiro para seu núcleo familiar. A maioria das entrevistadas abandonaram os estudos após o casamento, seja por escolha de dedicar-se ao matrimônio, seja por imposição do parceiro. Um relato chama atenção pelo fato de a entrevistada 5 diz ter sido proibida de frequentar a escola, pois o marido considerava que sua função deveria restringir-se às atividades domésticas, não podendo trabalhar fora de casa ou estudar:

Aí eu parei de estudar, aí quando eu comecei a estudar, logo, logo eu me envolvi, me casei. Aí veio os filhos, né? E o pai dos meus filhos não aceitavam eu ir para a escola, porque ele achava, sim, que mulher tinha que ficar dentro de casa, não podia sair nem para trabalhar, nem para estudar, nem para nada. Porque se quisesse estudar, tinha que estudar quando teve a oportunidade, que foi o que eu não tive. Entendeu? Aí, assim, o tempo foi passando, foi passando. E aí, por isso, eu nem fui para uma sala de aula (Entrevistada 5, 60 anos).

Essa dinâmica reflete uma divisão sexual do trabalho ainda marcada por profundas desigualdades. Como apontam Fontoura e Araújo:

Há um reconhecimento abrangente de que a estrutura desta divisão do trabalho reprodutivo permanece injusta e desigual, sobrecarregando as mulheres, que experimentam um *trade-off* parcial entre o tempo que dedicam ao trabalho pago e àquele que gastam em trabalho não pago (2016, p. 61).

Essa situação também se articula com as expectativas e valores que permeiam as relações conjugais. Carneiro (1998, p. 5) observa que “a constituição e a manutenção do casamento contemporâneo são muito influenciadas pelos valores do individualismo”, de modo que os ideais modernos enfatizam a autonomia e a satisfação de cada cônjuge, ao mesmo tempo em que exigem a construção de uma identidade conjugal comum. No entanto, no contexto das mulheres entrevistadas, observa-se que o projeto conjugal muitas vezes se sobrepôs ao projeto individual de escolarização.

O cuidado com os filhos também foi apontado como motivo para a interrupção, tanto entre mulheres casadas quanto solteiras. A ausência de rede de apoio, a sobrecarga de responsabilidades e a falta de espaços adequados para deixar as crianças inviabilizaram a continuidade dos estudos, evidenciando como a desigual divisão social do trabalho impacta diretamente na escolarização das mulheres. De acordo com o Fundo de População das Nações Unidas:

A maternidade precoce continua sendo um impedimento para a melhoria da condição educativa, econômica e social das mulheres em todas as partes do mundo. Em geral, o casamento e a maternidade precoces podem reduzir severamente as oportunidades de educação e trabalho da mulher, bem como sua qualidade de vida e a dos seus filhos (UNFPA, 1994, p. 242).

A desigualdade de gênero está enraizada em uma lógica histórica que separa a esfera pública da esfera privada, atribuindo valores e funções distintas a serem desenvolvidas por homens e mulheres. A esfera pública consolidou-se como espaço masculino, associado ao

trabalho produtivo, à racionalidade e à impessoalidade das relações sociais, enquanto a esfera privada foi vinculada ao universo feminino, ao cuidado, aos afetos e à reprodução da vida cotidiana. Essa hierarquização simbólica, material e social faz com que o trabalho doméstico e o cuidado com os filhos sejam desvalorizados e concebidos como extensões naturais do papel feminino, reforçando uma percepção de que pertencem a um “não trabalho”. Tal estrutura, conforme analisa Yannoulas (2013), contribui para a manutenção das desigualdades de gênero e repercute diretamente nas possibilidades de inserção e permanência das mulheres nos espaços educacionais e profissionais.

Surgiram, com menor ênfase, menções às falhas do processo pedagógico enfrentadas no ensino regular. Dois participantes relataram que as metodologias utilizadas eram pouco flexíveis e não consideravam os diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem. No caso do entrevistado 3, essa inadaptação foi determinante para a busca da EJA.

Bom, foi ao decorrer dos anos. Eu tinha muita dificuldade, né? Não conseguia aprender do jeito que eles ensinavam de jeito nenhum. Eu estudava no Pompílio, aí com muitas reprovações e o atraso, eu decidi ir para a EJA para adiantar. (Entrevistado 3, 21 anos)

Outro relato, da entrevistada 6, evidenciou que mesmo após o diagnóstico de dislexia, a escola não ofereceu práticas pedagógicas inclusivas e suporte material que propiciassem o pleno desenvolvimento educacional:

Sim, porque o ano era 1989. Como eu vim de uma escola que eu reprovava muito, eu tinha dificuldade. E na época eles não tinham esses diagnósticos de transtorno, de dislexia Na nossa época, eu não existia isso, né? Em 1989, eu estava com 17 anos, eu já estava assim, escassa, precisava trabalhar, porque meus pais ganhavam muito pouco. Minha mãe era doméstica, aposentada, meu pai era pedreiro, aposentado, ambos analfabetos. Aí eu falei assim, ah, você já vai entrar na adolescência, já vai querer ter suas coisas, comprar, queria ter minhas coisas, né? Ah, vou abandonar a escola, vou é trabalhar. Já que não aprendo mesmo, vou é trabalhar (Entrevistada 6, 53 anos)

Tanto no caso da entrevistada 6, quanto no caso do entrevistado 3, as reprovações sucessivas e o atraso escolar geraram desmotivação, que somada a outros fatores, culminou na interrupção da trajetória escolar.

O perfil dos entrevistados e suas trajetórias de reingresso na escola se aproximam das categorias já descritas por Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), ao analisarem o público da Educação de Jovens e Adultos. Segundo os autores:

Nesse contexto, a suplência passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios; e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade

e a série cursada (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

As trajetórias dos participantes desta pesquisa dialogam diretamente com esse apontamento, uma vez que reúnem experiências de interrupção e retorno aos estudos motivadas tanto por exigências do trabalho quanto por condições socioeconômicas e familiares adversas.

De modo geral, observa-se que a interrupção escolar relatada pelos entrevistados não pode ser explicada por um único fator, mas pela articulação entre condições sociais, econômicas, familiares e pedagógicas que se entrelaçam ao longo da trajetória dos sujeitos. Esses elementos, quando somados, produzem barreiras que limitam o acesso e a permanência no ensino regular, contribuindo para a busca posterior da Educação de Jovens e Adultos como alternativa de reingresso no sistema educacional.

Eixo 2 - Incentivo e apoio familiar para continuar estudando

No que se refere à forma como foi vivenciado o processo de interrupção escolar, a ausência de incentivo e apoio, sobretudo familiar, revelou-se predominante, uma vez que a maioria dos entrevistados afirmou não ter contado com suporte para a continuidade dos estudos. Os egressos, em sua maioria, relataram não se sentirem incentivados a continuar estudando quando estavam no processo de decidir se iriam interromper ou não os estudos, o que lhes gerou frustração.

Aqui é importante fazermos uma ressalva: esse aspecto precisa ser interpretado com cautela, pois, segundo as próprias falas dos entrevistados, a ausência de incentivo não estava associada, pura e simplesmente, à falta de interesse dos familiares, mas sim às limitações materiais. É certo que as famílias, em sua maioria de baixa renda, não tinham condições de prover transporte, alimentação adequada ou vestimentas — recursos básicos para garantir a permanência escolar. Nesses casos, não podemos culpabilizar as famílias pela evasão escolar. Asbahr e Lopes chamam atenção para estas visões estereotipadas ao destacarem que (2006):

À família é atribuída outra parcela da culpa pelos problemas escolares. Os alunos não aprendem porque sua constituição familiar não é favorável ao bom desenvolvimento psíquico e ao sucesso escolar: os pais são promíscuos, violentos, não valorizam a escola, não dão atenção, ficam muito tempo fora de casa. A culpabilização da família expressa a visão preconceituosa que se tem dos pobres ao longo da história brasileira [...] transformou-se em instrumento de culpabilização das classes populares por suas condições de vida (2006, p.64).

De fato, muitos dos egressos reconheciam que nem eles, nem seus familiares, tinham condições de enfrentar as barreiras impostas pelas estruturas sociais, o que gerava um sentimento de impotência frente às desigualdades que os cercavam. Tais depoimentos

expuseram que fatores como a necessidade de trabalhar desde cedo, o casamento, as responsabilidades familiares, o deslocamento até a escola e a baixa renda foram decisivos para a interrupção da trajetória escolar. A origem social, portanto, colocava os estudantes em uma situação de escolha forçada entre estudar e garantir a sobrevivência da família, revelando de maneira concreta como as desigualdades estruturais incidiam diretamente sobre suas oportunidades educacionais — fatores que extrapolavam a capacidade de apoio das famílias.

Por outro lado, alguns casos, embora em menor número, denotam experiências em que o apoio familiar foi relevante. A entrevistada 6 e o entrevistado 7 relataram que, mesmo sem condições de oferecer apoio material, seus pais manifestaram o desejo de que não desistissem dos estudos. Esse incentivo, ainda que não tenha impedido a interrupção da escolarização, alimentava já no passado a esperança de um possível retorno, mostrando que a valorização da educação estava presente no discurso familiar.

Apenas em um caso específico, fora do padrão encontrado na pesquisa, o do entrevistado 3, com incentivo familiar e sem apoio material o estudante conseguiu retornar em um curto espaço de tempo para o sistema educacional, onde fez a transição do ensino regular para a EJA ao invés de abandonar totalmente a escola.

O quadro 04 mostra os relatos dos entrevistados sobre como se sentiram durante a interrupção dos estudos e o apoio ou incentivo recebido de suas famílias.

Quadro 04 – Relatos dos entrevistados sobre a interrupção dos estudos e o incentivo e apoio familiar

Entrevistado(a)	Relato
Entrevistada 1	<p>Porque quando eu comecei a estudar, eu estava com 8 para 9 anos de idade. Então, assim, por eu vir de uma família bem humilde, a gente não tinha essa preocupação de estudar, tinha preocupação de trabalhar. E aí, por essa questão, a gente já atrasou bastante, já atrasei bastante meu estudo.</p> <p>Naquele momento, era a decisão certa porque, é... como era bem perigoso, as coisas não eram como é hoje. Então, assim, querendo ou não, era correr risco de vida, porque já aconteceu de alguns alunos, alguns amigos também, sofrem assalto, porque vinha a pé. Ah, porque não tem ônibus, vão a pé. Aí, tinha assalto no meio do caminho, já vi histórias de pessoas que foram sequestradas, entendeu? Então, tudo isso era perigoso. Então, assim, entre os estudos e a minha vida, era a minha vida.</p>
Entrevistada 2	<p>E também falta de incentivo. Nunca apareceu ninguém para dizer assim, Edinalva - e eu trabalhava de doméstica na época, né? - estude para você ter um futuro melhor, para você fazer um concurso. E aí eu fiquei naquilo.</p> <p>Foi ruim, né? Eu me senti assim péssima, porque eu tive que abandonar os estudos. Mas ao mesmo tempo eu achava normal. Eu achava que eu não ia mais sair do lugar. Eu pensava assim, não, eu não vou sair do lugar. Tá bom aqui. Tá bom. Agora eu vou ficar aqui.</p>

Entrevistada 3	Ave Maria, era a pior sensação que tinha. Nosso Deus... Na verdade, quem induziu foi a minha mãe. A terminar para começar a faculdade logo de uma vez. Porque como eu já tinha passado da idade, do tempo, eu já estava perdendo até a época da faculdade. Eu já tava com 19, já era para tá até na faculdade. A gente não tinha muito dinheiro não, mas ela sempre quis que eu terminasse a escola e fizesse uma faculdade, pra ter um futuro melhor.
Entrevistado 4	Foi um processo, né? Na época, foi um processo e eu preferi dar assistência à família e não me interessei em voltar a estudar também depois. Sempre comentava, né? A família falava “volta a estudar, faz alguma coisa”. Mas aí não, não dá.
Entrevistada 5	Olha, para te falar a verdade, eu não tive apoio da minha família para continuar a estudar. Entendeu? Porque simplesmente era só para trabalhar. E eu não tive nenhum incentivo que dizia, vai estudar.
Entrevistada 6	Minha mãe sempre incentivou a gente a estudar. Eu falei: “ não mãe, eu vou parar porque eu vou trabalhar, depois eu volto”. Ainda falei assim, né? Depois eu volto. Aí ela ficou assim, “mas você não pode parar”. Meu pai não ligava muito para isso, não. Meu pai não se metia. E minha mãe ficava insistindo, você não pode parar de estudar, você não pode parar de estudar. Ela falou, não, mãe, eu vou trabalhar, depois eu continuo. Aí ela também não falou nada, não. Acatou e eu parei. E segui, pronto, não tentei
Entrevistado 7	Tanto meu pai quanto minha mãe sempre foram exigentes, queriam que eu continuasse e tal. Isso também fez com que eu não parasse. Mas desde a infância eu tive uma família muito consciente que a educação era importante. Então eu nunca quis parar. Cresci querendo ser professor de geografia, tinha dúvida entre geografia, filosofia e história. Então eu tinha como objetivo mesmo de ser... de me tornar professor.
Entrevistada 8	Nunca tive apoio, incentivo de ninguém de me apoiar a querer estudar. Aí, eu também não fui atrás, né? Não fui atrás. Ninguém na minha família tem estudo, então eles também não tavam nem aí se eu não tivesse

Fonte: pesquisa empírica, elaboração da autora (2025).

Como se vê, a ausência de apoio familiar esteve fortemente relacionada a determinantes estruturais como baixa renda, necessidade de inserção precoce no trabalho e responsabilidades familiares, enquanto as experiências de incentivo, mesmo quando presentes, eram de ordem emocional.

Esses achados reforçam a relevância do apoio e do incentivo familiar, seja de natureza material ou afetiva, nas decisões que envolvem a continuidade ou a interrupção dos estudos. As trajetórias analisadas evidenciam que, diante da ausência de valorização dos estudos como prioridade no ambiente familiar, expressado por meio do baixo incentivo emocional relatado pelos sujeitos, aliada à impossibilidade de oferecer condições materiais, fez com que muitos se sentissem compelidos a abandonar a escola. Assim, compreende-se que o apoio familiar, em suas duas dimensões delimitadas, está profundamente vinculado à origem social dos indivíduos e aos elementos estruturais que a compõem, incidindo diretamente sobre as possibilidades de permanência e continuidade escolar.

Eixo 3 - O que motivou a volta aos estudos

As motivações que impulsionaram os entrevistados a retornarem aos estudos por meio da EJA se agrupam em três categorias principais: certificação, melhores condições de emprego e incentivos externos.

A categoria “certificação” aparece de forma unânime. Todos os participantes afirmaram que voltaram a estudar com o objetivo de concluir a educação básica e, assim, obter o certificado de conclusão do ensino médio. Essa conquista era entendida como um marco simbólico de completude, mas também como requisito para a realização de projetos futuros, como o ingresso em cursos técnicos ou de nível superior. Os relatos deixam claro que o certificado, além de representar simbolicamente o fechamento de uma etapa interrompida, era condição para ampliar as possibilidades educacionais e profissionais.

A categoria “melhores condições de emprego” se apresentou de maneira recorrente nos discursos. Inseridos em ocupações profissionais de baixa valorização simbólica e econômica, como o trabalho doméstico (entrevistadas 1, 2, 5, 6 e 8), a atividade de vendedor comercial (entrevistado 4) e de estivador e repositor de supermercado (entrevistado 7), os participantes perceberam que a escolarização era requisito fundamental para alcançar postos de trabalho mais estáveis e menos precarizados. Alguns relataram episódios marcantes, como o de ter uma vaga de emprego negada por não possuir o ensino médio ou de perder a chance de promoção pela mesma razão. Os colegas de trabalho e inclusive chefes aconselharam que duas participantes fossem em busca da certificação para que pudessem ocupar os cargos desejados dentro das empresas que trabalhavam, conforme relatam as entrevistadas 5 e 6:

“Agora, eu continuei por incentivo da minha chefe e por espontânea vontade minha e força de vontade que eu tinha de aprender e ir para uma sala de aula e me formar. Ela dizia que quando eu acabasse os estudos, podia conseguir me tirar da limpeza e depois encontraria emprego bom até em outros lugares”(Entrevistada 5, 60 anos).

“Abriu uma vaga de secretária lá no meu trabalho e meu encarregado foi falar comigo que ia falar com o dono se podia me colocar na vaga. Aí ele entrou em contato com a empresa. E falou assim: “Não, eu poderia até mudar de posto você, Márcia, mas as características pro cargo. Tem que ter o ensino médio completo e você não tem. Tem que terminar pra gente te mudar” (Entrevistada 6, 53 anos)

Nos depoimentos dos egressos ficou evidente que o mercado de trabalho não apenas exige a certificação como critério de seleção, até mesmo para vagas consideradas básicas, mas também a vincula a funções que oferecem melhores salários, benefícios e condições de infraestrutura. Nesta lógica, a decisão de retornar aos estudos estava diretamente ligada ao desejo de romper limites de inserção profissional e conquistar melhores condições de vida e emprego.

A categoria “incentivos externos” também teve relevância. Para além da motivação individual, surgiram influências de familiares e pessoas próximas como fatores motivacionais. Filhos que já estavam no ensino superior, pais e cônjuges encorajaram os entrevistados a retomar os estudos, destacando a importância da escolarização tanto para a realização pessoal quanto para a melhoria da qualidade de vida familiar. Houve também incentivo de chefes, como no caso das entrevistadas 5 e 6, que receberam encorajamento no ambiente de trabalho para voltar a estudar visando uma possível promoção. Em outros relatos, sobrinhos e colegas de profissão foram apontados como referências positivas que reforçaram a decisão de voltar à sala de aula.

Essas motivações indicadas pelos entrevistados não se limitam aos sujeitos desta pesquisa. A literatura específica sobre a EJA, levantada neste estudo, tem revelado essas mesmas razões como predominantes para o retorno escolar, destacando que os egressos buscam a certificação tanto como exigência do mercado de trabalho quanto como meio de continuar os estudos e alcançar maior reconhecimento social. Especialmente o trabalho de Leite (2022), “*Trajetórias formativas dos egressos da EJA na Educação privada à distância*”, aprofunda essa análise ao mostrar que os egressos da EJA associam a conclusão da educação básica à possibilidade de ascender educacionalmente e transformar suas condições de vida. Segundo o autor, ao concluir o ensino médio, os egressos da EJA expressam o desejo de seguir aprendendo e alimentam a esperança de acessar o ensino superior. Esperança fortalecida pela democratização e expansão das políticas educacionais nas últimas décadas.

A expansão do acesso ao ensino superior dá origem a um novo público de estudantes, os chamados “estudantes não tradicionais”, caracterizados, de acordo com Leite, como pessoas que, por idade, origem socioeconômica e experiências de vida, retornam à escolarização após longos períodos de interrupção:

A expansão e democratização do acesso ao ensino superior desencadearam o surgimento de novas pessoas na educação superior: os estudantes não tradicionais. Esses estudantes se diferenciam dos demais, ditos tradicionais, por um conjunto de fatores: idade, perfil socioeconômico, experiência profissional, nomeadamente vários destes sujeitos tiveram que interromper sua trajetória escolar por anos, regressando agora à vida acadêmica, ao ensino superior (Leite, 2022, p.66).

Esse perfil reflete o público da EJA analisado nesta pesquisa, em consonância com o que destacam também Paula e Oliveira (2012):

O estudante adulto que acessa a educação superior advém de trajetórias educacionais irregulares, marcadas por interrupções e reingressos em idade mais avançada, acrescidas da responsabilidade de garantir sua sobrevivência e de sua família (Paula; Oliveira, 2012, p.47)

Seja para os egressos investigados em estudos anteriores, seja para os egressos estudados na presente pesquisa, o reingresso no sistema educacional via EJA surge como resposta às exigências de um mercado que cobra a certificação básica até mesmo para funções precarizadas. Leite reforça a análise ao afirmar que, para os egressos da EJA, “trabalho é sinônimo de renda, não importa se é formal e/ou informal; a visão é ter renda, principalmente para sobrevivência” (Leite, 2022, p.67).

Essa relação entre o mercado de trabalho e o retorno escolar já vem sendo discutida, há um tempo considerável, por pesquisadores de referência no campo da EJA, como Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 45):

A entrada precoce no mercado de trabalho e o aumento das exigências de instrução e domínio de habilidades no mundo do trabalho constituem os fatores principais a direcionar os adolescentes e jovens para os cursos de suplência, que aí chegam com mais expectativas que os adultos mais velhos de prolongar a escolaridade pelo menos até o ensino médio para inserir-se ou ganhar mobilidade no mercado de trabalho (Di Pierro, Joia, Ribeiro, 2001, p. 45).

Portanto, nesse eixo analítico, o reingresso aos estudos pela EJA revela-se como um processo sustentado por múltiplas motivações, mas que se organizam em torno da centralidade da certificação, das exigências do mercado de trabalho e do apoio vindo de redes de relações próximas motivado pela qualificação profissional. Essas dimensões mostram que a retomada da escolarização não é um ato isolado, mas um processo que envolve o entrelaçamento de projetos individuais de mobilidade social, necessidades objetivas de inserção no mercado de trabalho e influências afetivas e sociais.

Eixo 4 - Por quê escolheu a Eja e não outros modelos de certificação

As razões que levaram os entrevistados a procurarem a EJA, em vez do Enceja ou de supletivos pagos, organizam-se em três fatores principais: modelos de práticas pedagógicas ofertadas, características próprias da modalidade de ensino e procura por outros meios de certificação.

No fator “modelos de práticas pedagógicas ofertadas”, os relatos evidenciam que a escolha pela EJA esteve associada ao desejo de adquirir aprendizado aprofundado, indo além da simples obtenção da certificação. Os participantes ressaltaram que a modalidade possibilita a retomada gradual dos conteúdos e a consolidação de aprendizagens básicas, com práticas pedagógicas asseguradas por normativas distritais e federais que garantem um padrão de qualidade equivalente ao ensino regular. Em contraste com a percepção elogiosa sobre a EJA, tanto o Enceja quanto os supletivos pagos foram criticados por seu caráter instrumental, voltado unicamente à aferição de resultados em exames, sem proporcionar as trocas com

colegas e professores que favorecem o processo de aprendizagem.

Essa preferência pela EJA, em detrimento de modelos rápidos de certificação, como o Encceja ou supletivos pagos, sinalizou que tais sujeitos não buscam apenas o diploma, mas um espaço de formação que lhes permita reconstruir trajetórias e ressignificar o aprender. Nesse sentido, Strelhow (2010), provoca reflexões fundamentais ao questionar:

(...)que educação queremos vivenciar? O que queremos com a Educação de Jovens e Adultos? Qual sua intenção? Queremos uma educação que sirva somente para instrumentalizar a pessoa ao mercado de trabalho ou queremos pessoas também que reflitam sobre sua situação social e do país? Queremos pessoas pensantes, críticas ou pessoas que são alienadas de seus direitos, como o de ter uma vida digna. A que e a quem a educação, de forma geral, está servindo? Penso que, como pessoas capazes de mudar a situação em que nos encontramos, de mudar um sistema de pensamento, de transformar toda uma realidade, temos a responsabilidade de querermos e sermos pessoas que pensam e que a partir da educação sejam instrumentalizadas a refletirem sobre sua ação como sujeitos e sujeitas da história (Strelhow, 2010, p. 57).

A reflexão proposta por Strelhow (2010) reforça que os estudantes da EJA sentem a necessidade de construir uma base sólida de conhecimentos, buscando não apenas o certificado de conclusão do ensino médio, mas também uma formação que os prepare para ingressar em outros níveis de ensino e enfrentar de forma crítica as exigências sociais e profissionais.

O segundo fator, “características próprias da modalidade de ensino”, está vinculado a fatores objetivos que tornaram a EJA mais acessível e atrativa. Entre eles destacam-se a possibilidade de acelerar os estudos, já que em um semestre é possível concluir o equivalente a um ano letivo, e a oferta no período noturno, o que permite conciliar a escolarização com a jornada de trabalho diurna. Para as entrevistadas 2 e 8, a escolha também foi determinada pela ausência de condições financeiras para custear cursos supletivos pagos, enquanto em outro caso, do entrevistado 7, a transição do ensino regular para a EJA ocorreu de forma naturalizada, em razão da necessidade de mudança de turno na própria escola. Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001):

o que ocorre, entretanto, é que a clientela dos cursos supletivos tornava-se crescentemente mais jovem e urbana, em função da dinâmica escolar brasileira e das pressões oriundas do mundo do trabalho. Nesse sentido, mais do que uma ‘nova escola’, voltada a um novo público, antes não atendido pela escola básica insuficiente, a educação supletiva converteu-se também em mecanismo de ‘aceleração de estudos’ para adolescentes e jovens com baixo desempenho na escola regular. As conhecidas deficiências do sistema escolar regular público são, sem dúvida, responsáveis por parte da demanda do público mais jovem sobre os programas de ensino supletivo (Di Pierro, Joia e Ribeiro, 2001, p. 64).

Essas experiências demonstram que a EJA, desde sua proposta inicial até hoje, mantém o compromisso de ir além de uma alternativa prática de acelerar o processo de conclusão dos estudos no nível médio, configurando-se como uma modalidade de ensino que

se adapta às realidades e necessidades dos perfis dos sujeitos que a procuram.

O terceiro fator, que diz respeito ao fato dos educandos terem procurado por outros meios de certificação, apareceu de forma menos expressiva. O entrevistado 3 relatou ter tentado concluir a educação básica por meio do Enceja em 2023, mas não obteve êxito, optando por seguir na EJA até a finalização da educação básica. Já a entrevistada 6 conseguiu a certificação pelo Enceja, contudo, destacou que foi na EJA que consolidou a aprendizagem dos conteúdos necessários para a sua aprovação no ENCCEJA e garantiu seu bom desempenho em avaliações posteriores, como o Enem.

A seguir, apresenta-se o Quadro 05 que sintetiza os relatos dos participantes acerca dos motivos que os levaram a optar pela EJA, em detrimento de outras formas de certificação, como o Enceja ou supletivos pagos:

Quadro 05 – Relatos dos entrevistados sobre o que os motivou a procurar a EJA não a Enceja ou supletivos pagos

Motivos pelos quais procurou a EJA e não a Enceja ou supletivos pagos	
Modelos de práticas pedagógicas ofertadas	<p>Entrevistada 1 “Porque a EJA, eu gosto mais dela pela questão, assim, da dificuldade. Eu tenho um pouco de dificuldade em relação ao estudo. Então, assim, a EJA, para mim, é mais fácil. Questão de facilidade”.</p> <p>Entrevistado 4 “Porque se eu fizer um curso daqueles... Imaginou se eu fizesse um Enceja. Eu vou fazer Enceja, vou tirar cinco pontos lá na prova. E vou passar. Mas e o aprendizado? Como é que eu vou ser uma prova que só ganha o certificado e onde ficou o aprendizado? Então, isso pra mim não... Não era e não é o meu plano”.</p> <p>Entrevistada 5 “Eu escolhi a EJA porque o Enceja, você sabe que você só marca a prova e vai fazer a prova. Não é isso? Não. E eu queria fazer a EJA porque eu queria ter um conhecimento melhor, aprender melhor. Porque o Enceja, você vai lá e faz a prova. Pra mim, não aprende quase nada. Então, eu queria começar mesmo lá do zero, pra mim ver cada matéria. Porque você sabe que hoje as matérias, o ensinamento mudou completamente. Cada ano que passa, ele está ficando mais bem envolvido, né? E tem uma mudança total em cada matéria que você passa, que você conhece. Se você ver uma matéria esse ano, no próximo ano já muda alguma coisa nas matérias. Não é mais aquela coisa. Então, cada tempo que passa, a gente vai ficando... o estudo vai ficando mais evoluído. Eu</p>

	<p>estou falando da minha maneira e depois você concerta, tá bom?”.</p> <p>Entrevistada 6 “Yorrana, quando eu voltei a estudar lá em 2000, eu procurei de novo o EJA porque queria aprender de verdade, não queria parar ali, sabe? De só ter um certificado. Eu queria ter conhecimento pra sair logo daquele sofrimento de vendedora e nem doméstica. Queria fazer faculdade. Então não ia adiantar fazer de qualquer jeito né?”</p>
<p>Características próprias da modalidade de ensino</p>	<p>Entrevistada 2 “Bom, eu escolhi o EJA, eu procurei o EJA porque era uma forma de eu terminar mais rápido. Eu estava com pressa de ter o certificado do ensino médio. E também porque eu não tinha condições para pagar. Na época, eu não estava trabalhando, só meu esposo que trabalhava. Aí, não tinha como eu pagar”.</p> <p>Entrevistado 7 “Não porque, isso foi uma coisa natural na minha vida. Terminei a quinta série e já fui estudar à noite, era normal na escola que quem queria trabalhar ia pro noturno fazer a EJA”.</p> <p>Entrevistada 8 “O fato de eu trabalhar, né? O fato de eu trabalhar, não... O fato de eu trabalhar e o fato de eu já não... A minha idade não... Assim, não se encaixava para estudar de dia ou algo do tipo, eu tive que procurar o EJA. Entendeu? Tive que procurar o EJA porque eu tinha que trabalhar de dia e não teria outra opção a não ser isso. Ou pagar. Eu não tenho as condições de pagar um... Um supletivo, né? Um supletivo ou então particular. Então eu tive que meio que ir pelo EJA mesmo”.</p>
<p>Procurou outros meios de obter certificação</p>	<p>Entrevistado 3 “O Enceja eu procurei, mas não deu certo. Fiquei por uma, né? Tem que acertar cem, eu fiquei com 99. O Enceja foi em 2023. Aí em 2024 eu terminei o EJA, mas comecei em 2022. No meio de tudo isso eu tentei outras formas de acabar mais rápido.</p> <p>Entrevistada 6 “Aí eu fiz o oitavo, no final do ano eu fiz o nono e fui pro ensino médio. Primeiro ano. Terminou o ano. No ensino médio um professor da EJA lá do centro de ensino médio 3 de Ceilândia, falou pra gente que ia ter a prova do Enceja que era bom a gente fazer pra dar uma alavancada. Ele disse assim:” Você já tão aqui. Já tão bem adiante. Já tem uma idade avançada. Já tão cansado. Então, quanto mais vocês conseguir acelerar, acelerar o processo, do tempo que vocês perderam, melhor”</p>

Fonte: pesquisa empírica, elaboração da autora (2025).

Dessa forma, observa-se que a escolha pela EJA não se limita ao aspecto da certificação. Ela reflete a valorização de um modelo pedagógico que garante condições reais

de aprendizagem, responde às necessidades objetivas dos estudantes e, em alguns casos, complementa tentativas de certificação por outras vias. A modalidade, portanto, apresenta-se como um espaço de formação mais completo, em que o certificado é acompanhado pela efetiva aquisição de conhecimentos necessários à continuidade dos estudos e à inserção qualificada para o mercado de trabalho.

Na revisão de bibliografia específica realizada para essa pesquisa, não foram encontrados estudos comparativos entre o EJA e o ENCCEJA ou outras formas de supletivos pagos, nem se pretende fazê-lo aqui, já que a questão ultrapassa os limites propostos neste trabalho. Fica evidente, contudo, a relevância e o potencial do tema para investigações futuras.

Eixo 5 - Experiência de adaptação ao retornar aos estudos por meio da EJA

Se as dificuldades foram determinantes para a interrupção da escolarização, elas não deixaram de se manifestar no retorno via EJA. Essas dificuldades apareceram em diferentes dimensões, como na aprendizagem, na socialização baseada na percepção da diferença etária e na conciliação do papel do cuidado com a rotina escolar. Em contraste, também houve apontamentos que destacaram maior facilidade de adaptação, sobretudo no que diz respeito à aprendizagem, indicando que, embora muitos estudantes tenham tido obstáculos nesse processo, em alguns casos a retomada dos estudos ocorreu de forma mais tranquila.

As dificuldades de aprendizagem foram as mais citadas. Elas foram associadas ao tempo prolongado de afastamento escolar, que exigiu readaptação a métodos de ensino percebidos como distintos daqueles vivenciados anteriormente. Essa situação se traduziu em insegurança diante de determinadas disciplinas, especialmente na área de exatas, e foi intensificada por fragilidades estruturais da EJA, como a ausência frequente de professores. Ainda assim, a persistência dos estudantes e o apoio pedagógico em sala de aula auxiliaram na superação gradativa dessas dificuldades.

Houve um relato relacionado à dificuldade de socialização decorrente da diferença etária. A entrevistada 1 mencionou que, por ser mais velha que os colegas, sentiu receio de não conseguir se entrosar, o que poderia afetar tanto seu bem-estar quanto sua participação nas atividades escolares.

“Olha, nas primeiras semanas, sim. Eu senti essa dificuldade. Ai, por assim, por assim, assim, na minha cabeça, eu ia chegar lá e encontrar gente mais jovem, digamos assim, no popular, gente mais descolada, sabe? Tive muito medo de não me aceitarem e não querer fazer as coisas comigo. Fique na minha, mas depois todo mundo me acolheu” (Entrevistada 1, 39 anos)

Já o entrevistado 3, que ingressou na EJA aos 18 anos, descreveu uma experiência

oposta: para ele, a convivência com colegas de idade semelhante ou superior foi positiva e libertadora, pois lhe permitiu compreender que “estava tudo bem” não corresponder à idade considerada adequada para a série, reduzindo o sentimento de julgamento e inadequação.

“Não. Lá eu me senti mais incluído. Era todo mundo da mesma idade ou mais velho. No Pompílio, a idade era para menos, né? Todo mundo estava com a idade certa pra cada ano e eu me sentia deslocado. No EJA você não encontra gente mais nova, geralmente encontra gente mais velha que você ou da sua idade. Aqui na Estância, essa escola é bem conhecida com o EJA. A maioria já fez o EJA, já fez lá”(Entrevistado 3, 21 anos).

A partir dessas duas experiências, observa-se que a faixa etária atua como um código adjunto ao tema da socialização no processo de adaptação, produzindo efeitos distintos conforme o lugar ocupado por cada sujeito no grupo. Enquanto, em alguns casos, a diferença etária se configura como elemento de constrangimento e insegurança, em outros, a proximidade geracional favorece o sentimento de pertencimento e a construção de vínculos, revelando a complexidade das dinâmicas de interação entre os estudantes da EJA.

Outro aspecto identificado foi a dificuldade em conciliar a rotina escolar com o papel de cuidado, relatada pela entrevistada 6, que acumulava responsabilidades domésticas e familiares com as responsabilidades escolares.

“Eu senti, assim, não, eu não senti dificuldade, não. A única dificuldade era, assim, era o tempo, né? Pra mim, eu tinha uma menina, uma filha de quatro e uma de bebê. Então, eu tinha que contar o meu tempo, o cronômetro é o meu tempo pra cuidar da casa, cuidar das crianças e sobrar tempo pra fazer as atividades que eu gostava de fazer. Porque quando eu pegava uma coisa para fazer, eu sempre gostava de terminar” (Entrevistada 6, 53 anos)

O gerenciamento do tempo entre essas múltiplas tarefas mostrou-se um desafio importante para a adaptação e continuidade dos estudos. Essa situação dialoga com a análise de Biroli (2018), para quem a divisão sexual do trabalho atribui às mulheres a responsabilidade quase exclusiva pelas tarefas domésticas e de cuidado, limitando suas oportunidades de inserção e autonomia. A autora ressalta que “os produtos que não têm valor quando decorrem do trabalho da mulher em casa passam, no entanto, a ter valor econômico fora de casa” (Biroli, 2018, p. 11), evidenciando a desvalorização social desse trabalho. Assim, a experiência da entrevistada expressa como as desigualdades de gênero se materializam no cotidiano das estudantes da EJA, impondo barreiras concretas ao exercício do direito à educação.

Além dessas situações, se destaca o depoimento de um entrevistado que não relatou dificuldades expressivas em nenhuma das dimensões mencionadas pelos demais. Nessa experiência, a adaptação foi favorecida por fatores como menor tempo de afastamento da escola, uma base escolar anterior consistente e, como apontado acima, também não teve

dificuldade de construir relações interpessoais, já que a presença de colegas em faixas etárias semelhantes a sua ou mais velhos, reforçaram o sentimento de pertencimento.

Desse modo, a experiência de retorno pela EJA mostra-se marcada predominantemente por desafios, sobretudo relacionados à aprendizagem, embora também haja casos em que a readaptação ocorreu de maneira menos penosa, indicando que condições pessoais e contextuais desempenham papel decisivo nesse processo de reingresso aos estudos.

Eixo 6 - Descrição da relação estabelecida entre educador e educando ao longo da trajetória na EJA

Ao descreverem sua trajetória de reingresso na EJA, os egressos destacaram o aspecto afetivo-pedagógico das relações estabelecidas entre educadores e estudantes como central, avaliando essas relações como positivas ou negativas em função do apoio, incentivo e acolhimento recebidos durante o processo de aprendizagem. Os professores, em termos gerais, foram lembrados não apenas pelo papel de ministradores de conteúdos, mas, sobretudo, pela forma como incentivaram, acolheram e reconheceram as potencialidades dos egressos.

O incentivo emocional foi reiteradamente associado às palavras de encorajamento que motivaram os estudantes a permanecer nos estudos, acreditar na conclusão da educação básica e projetar a continuidade em níveis mais elevados de formação, incluindo o ensino superior. Esse incentivo esteve presente em gestos e falas que transmitiam confiança, funcionando como suporte essencial nas trajetórias que já eram marcadas por interrupções e desafios em seus mais diversos âmbitos.

Essa dimensão do vínculo afetivo-pedagógico dialoga diretamente com a concepção freireana de educação como prática libertadora. Conforme Pereira e Rêses (2013), Paulo Freire constrói uma metodologia de alfabetização de adultos baseada na valorização da cultura e da experiência dos participantes dos círculos de cultura, compreendidos não como “alunos”, mas como sujeitos históricos, portadores de saberes e potencialidades. Um dos fundamentos deste método é a ideia de que “ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho”, pois a educação é um ato coletivo, solidário e amoroso, que não pode ser imposto. Freire (1987, p. 52) enfatiza que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão... Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos”.

Tais princípios se materializam na EJA quando as relações entre educadores e educandos se tornam espaços de diálogo e reconhecimento mútuo, capazes de fomentar a

confiança e o sentimento de pertencimento. Brandão, Leal e Borges (2009) também ressaltam que o saber é uma construção coletiva que nasce da interação: “cada pessoa, quem quer que seja, é uma fonte única, irrepetível e original de saberes (...). No entanto, todo saber é uma experiência de partilha” (p. 108). Essa compreensão amplia a noção de aprendizagem como processo criativo e relacional, em que o conhecimento se constrói na convivência e na troca.

O apoio pedagógico também foi fortemente evidenciado, estando vinculado ao acompanhamento próximo do processo de aprendizagem e às estratégias empregadas para auxiliar os estudantes diante de dificuldades de aprendizagem. Foram mencionados casos em que professores assumiram temporariamente o papel de reforço em áreas com falta de docentes, ou ainda quando indicavam materiais complementares que poderiam contribuir para exames avaliativos externos, como o Enceja e o ENEM. Essa atuação foi descrita como fundamental para que ocorresse o desenvolvimento do sentimento de pertencimento e consolidação da confiança dos estudantes em sua própria capacidade de aprender, contribuindo para a manutenção do engajamento e da motivação ao longo da trajetória escolar na EJA.

O empenho em ministrar os conteúdos com seriedade e dedicação demonstrou o esforço docente de combater a percepção de que a EJA estaria sempre vinculada a um ensino defasado. Os professores que estruturaram suas aulas pensando no pleno desenvolvimento dos estudantes e fizeram um acompanhamento cuidadoso das aprendizagens foram enquadrados como figuras excepcionais para que os egressos alcançassem êxito em avaliações e processos seletivos.

Nos relatos apareceu, ainda, uma experiência de reconhecimento do potencial, inspiração e admiração. Uma egressa destacou um momento percebido como um verdadeiro divisor de águas em sua trajetória, quando um professor a reconheceu como uma boa aluna, inteligente e cheia de potencial, acentuando a necessidade de não desistir de completar o ensino médio e de buscar a continuidade da formação. Os efeitos desse episódio foram ainda mais impactantes, segundo as palavras da própria entrevistada, pelo fato dela já admirar e ter como inspiração esse professor, por ser um homem negro, oriundo da mesma comunidade que ela faz parte, ter percorrido um caminho acadêmico até alcançar o doutorado em Antropologia Social pela Universidade de Brasília. Para a estudante, esse encontro simboliza a possibilidade real de trilhar percursos semelhantes.

O Quadro 06 traz os fragmentos dos relatos dos egressos que deram origem a categoria “Dimensão afetivo-pedagógica das relações entre educadores e estudantes na EJA” e seus temas correlatos.

Quadro 06- Relatos dos egressos sobre a categoria “Dimensão afetivo-pedagógica das relações entre educadores e estudantes na EJA”

Dimensão afetivo-pedagógica das relações educador e educando	
Incentivo emocional	<p>Entrevistado 3: “Na EJA é como se fosse uma terapia. Porque como é todo mundo mais velho, os professor fica te estimulando a não desistir, a não largar, a ir até o final. Falam que você vai conseguir. Parece uma... Lá é como se fosse um aprendizado real. Porque lá como o pessoal trabalha o dia todo, fica fora de casa o dia todo, ninguém chega para brincar ou jogar conversa fora. Você chega, faz a sua atividade, conversa um pouco com os professores para desenvolver alguma coisa.”</p> <p>Entrevistado 4 “Olha, os professores e a direção do Centro 2, eu não conheço os outros, de outras escolas, pra eu falar de carteirinha. Mas tem como do Centro 2. Que foi onde fiz meu curso. São excelentes. São excelentes. São excelentes. Procura, tenta incentivar, tenta fazer com que você não falte às aulas, tenta fazer o melhor possível, te dar aquele apoio pra você criar sua didática de aprendizado e te apoiar. Falar se dá certo pra você e se não dá. Então, o Centro 2 aqui, nesse tipo, é excelente. E o incentivo do professor, é excelente. Muito bom! Eles incentiva mesmo, bastante.”</p> <p>Entrevistada 5 “ Era uma ótima relação entre aluno e professor. Não só a minha, mas de todos os alunos que estavam na sala. O professor dava muita atenção. A gente tinha muita atenção, ajuda e respeito de cada um deles. Aquilo era muito importante para a gente.”</p> <p>Entrevistado 7 “ O professor Rony me motivava muito, um dia ele falou: ‘vai estudar na UNB’. E eu realmente estudei na UnB. A professora Solange trazia os textos falando sobre a geopolítica. Então eu penso que um jovem que estava muito ali pensando no trabalho, querendo comprar algumas coisas... uma geladeira, uma televisão... na década de 90 isso era artigo de luxo, né? Ir num barzinho, Tomar uma cerveja. E aqueles professores trouxeram coisas novas. Às vezes eu lembro de uma festa nossa que o professor foi. A gente nem ouviu música, entendeu? Ficou ali conversando. Música baixinha. As festas nossas eram dançando, uma bebedeira terrível. E o dia que o professor Rony foi, aquele momento como professor Rony é inesquecível. Trouxe uma grandeza, de debates, de coisas significativas, que eu acho que construíram o mestre em educação hoje e o futuro doutor, né?”</p> <p>Entrevistada 8: “Me senti um pouco acolhida por</p>

	<p>alguns professores, né? Incentivava muita gente. Eu via que eles davam suporte caso você não entendesse. Porque pelo fato da gente já ser, assim, vamos dizer, com idade avançada, né? Pelos estudos, parece para quem está estudando, é fácil. Mas para a gente não. Que teve que parar os estudos para sobreviver, né? Ter que parar para sobreviver. Então, eu me senti motivada por alguns professores, sabe? Eles incentivavam. Às vezes meio que desanimavam. Eles, não, vamos, vamos. É isso mesmo. Porque não é fácil você já chegar cansada e ter que ir para a escola. E você olhar assim para trás e pensar, né? Ou você muda ou você muda. Então, eu me senti muito acolhida por eles. E foi isso.”</p>
<p>Apoio pedagógico</p>	<p>Entrevistado 4: “Sim. Sim, sim. Por exemplo, português. Eu parei muito tempo sem estudar. O português mudou muito. Teve muita mudança de lá pra cá. Então, a gente tinha aula de reforço de português. Porque o EJA é muito corrido, é muito acelerado. Então, a gente tinha aula de português, assim, a gente tinha um reforço. Tinha uma senhora que ela ficava ali atendendo no dia a dia. Uma professora. Não é diretora, não. Como é que se dá o nome lá? Isso. Coordenadora. Então, ela era professora de letras. Então, quando não tinha aula, que faltava algum professor e tal, ela ia com a gente pra sala e ia dar um reforço na aula de português pra gente. Então, a gente não ficava sem aula. Ah, o professor faltou. Ela ia dar aula de reforço pra gente. E isso aí foi muito bom. E um outro, já no final, um outro professor, já ensinando, ensinando empreendedorismo, pra que você criasse as ideias de como você ia seguir. E o professor de matemática também”.</p> <p>Entrevistada 5 “Olha, os meus professores, para mim, foram muito importantes. Eles tiveram... A gente teve a contribuição bastante de cada um deles. Porque, tipo assim, quando a gente já está nessa idade, que vai para uma sala de aula, você sabe que é mais lento, né? A gente é mais lento. E eles eram uma pessoa que ajudavam muito, muito, muito. Passava até o contato deles. ‘Ó, quem tiver dúvida, pode entrar no meu privado que eu ajudo cada um de vocês.’ No dia das provas, era maravilhosamente, porque ele explicava para a gente várias vezes”.</p> <p>Entrevistada 6 “E tinha um professor, eu não lembro o nome dele, mas tinha um professor de português, ele não esqueço, eu estou dizendo que eu esqueci, mas ele eu não esqueço. Ele falava assim: ‘gente, mesmo que as pessoas digam que a EJA, o estudo é um pouco defasado, mesmo assim eu vou provar que não é. E se vocês tiverem disciplina, vão conseguir. Eu vou ensinar vocês passo a passo de uma redação, eu vou ensinar para</p>

	<p>vocês um pouco de semântica, um pouco da morfologia, um pouco da gramática. Eu sei que vocês não vão conseguir pegar tudo, porque vocês têm muito tempo e parando de estudar. Mas o que vocês puderem absorver para dar certo na hora de um processo seletivo, vocês absorvem! E isso me ajudou muito, porque o que ele falou deu certo. Então, com os passos que ele me passe, que eu segui, eu tive êxito”.</p> <p>Entrevistado 7 “ Os professores de humanas ajudavam muito a gente. Traziam coisas novas pra gente se preparar para o Enem. Então assim, em humanas tivemos mais aproveitamento, isso pode ter levado a um encanto maior por essas áreas. Lembro que a professora já discutia com a gente temas atuais, crise norte-americana, industrialização asiática. Foi muito importante pra mim”</p>
<p>Reconhecimento do potencial, inspiração e admiração</p>	<p>Entrevistada 1: “Eu fiquei sem reação. Com o abraço que ele me deu. E com as palavras que ele me falou. E aí, eu lembro que eu voltei pra agradecer ele. Porque na hora eu não tive reação. E aí, quando eu cheguei aqui em casa, eu olhei pra ele e falei... Cara...É o professor Miguel. Um professor que eu admiro pra caramba. Poxa, tem uma história, assim, bem legal também, vem daqui. E assim... Poxa, ele vê isso em mim. Então é porque eu tenho capacidade. E eu vou conseguir.E eu não perdi essa esperança de um dia me encontrar com ele. E falar assim...Professor, eu tô aqui, ó. As suas palavras. Foi bênção na minha vida. Foi divisor de água na minha vida. Então, assim...”</p>

Fonte: pesquisa empírica, elaboração da autora (2025).

Ainda que em menor escala, foram identificadas experiências de fragilidades afetivo-pedagógicas na relação educador e educando, relacionada a experiências de ausência de apoio e a percepções de subestimação. Uma egressa, entrevistada 2, relatou que, em determinada escola da EJA, os professores limitavam-se à exposição de conteúdos, sem diversificação de atividades ou incentivo à permanência, o que resultou na falta de reconhecimento de suas dificuldades:

“Eles davam só a disciplina e pronto. Passava trabalho, copiava no quadro e saia, acredita? Mas pelo o que eu lembro, eu nunca vi eles assim, orientando, dando conselho, não. Para não sair, para não desistir. Alguma coisa assim de emotiva para levantar o seu ano. Não. Que eu lembre, não. Porque tem coisas que marcam na nossa memória. E eu não aprendia nada daquele jeito. Como que sabem que a gente tá ali tentando de novo e com dificuldade porque tinha muito tempo que a gente não ia pra escola e faz uma coisa dessa. Eu não aprendo com professor só passando coisa em quadro” (Entrevistada 2, 49 anos).

Essa experiência reflete o que Freire (1987, p. 37-38) descreve como a educação bancária, centrada na transmissão unilateral de saberes, que fala da realidade como algo estático e desconectado da experiência dos educandos, transforma o conteúdo em palavra oca, alienante, e fixa, e enquadra o educador em posição de quem sabe, enquanto os educandos são caracterizados como recipientes vazios que precisam ser preenchidos pelo conteúdo sem necessariamente questioná-los. Assim, a rigidez dessa postura pedagógica impede que o conhecimento seja construído de forma coletiva e que o aluno se sentisse valorizado e importante.

Outro egresso, o entrevistado 7, expressou que sentiu-se subestimado em aulas de Ciências Exatas, sobretudo em Física, quando os conteúdos eram trabalhados em nível abaixo do esperado, sob a justificativa implícita de que os estudantes não dariam conta de aprendizagens mais complexas. Essa situação impactou diretamente seu desempenho em exames externos, gerando frustração pessoal:

“Tinha um professor que dava aula de física e fazia engenharia mecatrônica na UnB, ele era muito bom, um intelectual fantástico, mas acho que ele em alguma medida subestimava os alunos lá, né? Tinha muito preconceito em relação a conhecimento, de achar que os alunos não davam conta” (Entrevistado 7, 49 anos)

Tal episódio reflete a persistência de concepções que associam a capacidade de aprender à idade, contrariando o que defendem Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p.70), ao enfatizarem que jovens e adultos possuem plenas condições de aprender ao longo da vida e que a EJA deve ir além da reposição de escolaridade, reconhecendo e valorizando suas múltiplas potencialidades formativas.

De forma ampla, os relatos revelam que, ao longo da trajetória na EJA, prevaleceram experiências de acolhimento, incentivo e reconhecimento do potencial por parte dos professores, ainda que, em situações pontuais, tenham ocorrido vivências de ausência de apoio ou de subestimação. As relações estabelecidas com os docentes evidenciam tanto a potência transformadora da dimensão afetivo-pedagógica, conforme propõem Freire (1987) e Brandão, Leal e Borges (2009), quanto os limites que persistem em alguns contextos escolares, quando a educação deixa de ser espaço de diálogo, partilha e emancipação.

Eixo 7 - Transformações no âmbito educacional, pessoal, social e profissional

As entrevistas realizadas com os egressos da EJA evidenciam que as transformações vivenciadas por eles se distribuem em quatro grandes dimensões: progressão educacional, progressão profissional, desenvolvimento pessoal e desenvolvimento social. Ainda que os

participantes tenham elaborado de formas diferentes sobre cada uma dessas categorias, todas expressam processos fundamentais que reposicionaram suas trajetórias de vida. O que aparece com maior ênfase são os avanços educacionais, seguidos pelas mudanças profissionais, pelos ganhos subjetivos de ordem pessoal e, por fim, pelas transformações sociais, que embora menos detalhadas nos relatos, também se mostram essenciais. Esse é o principal eixo de análise dessa pesquisa e, por isso, nos deteremos em maior detalhe sobre cada uma das categorias identificadas nos discursos dos entrevistados:

I - Progressão educacional e aprimoramento intelectual

As mudanças no âmbito educacional, proporcionadas pela progressão educacional, constituíram o aspecto mais destacado nos relatos e evidenciaram a EJA como porta de entrada para outros níveis educacionais. Essa mudança se concretizou por meio do ingresso em cursos superiores e técnicos e da ampliação de conhecimentos.

Os egressos relataram o ingresso em diferentes cursos de graduação e técnico, organizados de maneira relativamente contínua em áreas de interesse consolidado: Pedagogia (Entrevistadas 1, 2, 7 e 8), História (Entrevistado 7), Ciências Biológicas (Entrevistado 4), Fisioterapia (Entrevistada 5), Análise e Desenvolvimento de Sistemas (Entrevistado 3) e Auxiliar administrativo (Entrevistada 8). O destaque para Pedagogia, formação acadêmica escolhida por quatro entrevistados, pode indicar que a experiência na EJA pode ter inspirado os egressos a seguir na área da educação, após terem estabelecido uma nova relação com o sistema educacional, que em um primeiro momento lhes “expulsou” e depois lhes acolheu, e também a atuação dos professores, cuja influência, por meio do incentivo emocional e pedagógico, foi fundamental para a transformação dessa relação.[~

Essa pesquisa confirma, portanto, a análise já consolidada nos estudos levantados na revisão de literatura, que ressalta o papel da EJA na progressão dos egressos para outros níveis de ensino. Essa progressão expressa o processo de democratização da educação para além da Educação Básica, ampliando as oportunidades de desenvolvimento humano ao longo da vida. A pesquisa de Silva (2023), intitulada “*Trajetórias, expectativas e desafios dos alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) em relação à verticalização ao Ensino Superior*”, aprofunda o fenômeno da verticalização ao Ensino Superior propiciado pela formação prévia na EJA, destacando seu papel na promoção da mobilidade social e na transformação de diferentes dimensões da vida. Essa perspectiva converge com a hipótese central deste trabalho, segundo a qual a EJA possui um potencial transformador que vai além

da simples mudança de posição social, renda ou prestígio, configurando-se como uma profunda transformação na dimensão humana.

Pode-se inferir que concluir a educação básica, nas experiências dos entrevistados deste estudo, não constitui um fim em si mesmo, mas o primeiro passo que garante as condições formais e burocráticas necessárias para acessar outros níveis da educação, legitimando saberes e ampliando horizontes antes bloqueados pelas desigualdades de acesso escolar. Como lembra Silva (2023, p. 23), “a verticalização para o Ensino Superior deve ser encarada como uma possibilidade de ampliação de horizontes, mas sem deixar de lado a valorização do conhecimento popular”.

Outro aspecto mencionado foi a ampliação de conhecimentos operada a partir do reingresso na EJA. O Entrevistado 7 afirmou que, após concluir a EJA, foi possível realizar dois cursos de graduação, um mestrado e atuar como palestrante em diversos espaços acadêmicos, circulando por ambientes que antes lhe eram inacessíveis:

“Quando estava terminando História, um ano antes já tinha passado num contrato temporário, consegui pagar a faculdade. Sou professor temporário, trabalhei com história, educação especial, fiz pedagogia, continuo participando de processos seletivos e entrando. Já dei aula até em faculdade de direito, administração e pedagogia. Sou muito feliz com a carreira educacional, tenho tido muito sucesso, mesmo não tendo passado ainda pra efetivo porque dei muita importância à carreira acadêmica.

Dei aula em escola particular, coordenei cursinho popular. Fiz mestrado e ano que vem eu quero entrar pro doutorado. Quero continuar o meu projeto de pesquisa que é analisar a questão da religiosidade e educação escolar.

Ah, a EJA... ela mudou a minha vida, né? Me permitiu mais conhecimento. Me permitiu o que no curso de... O que esse pessoal liberal da administração chama de... tem um termo, né? Que eles usam, acho que é Workshop É alguma coisa assim. Eu não gosto muito. Mas eu acho que essa Educação de Jovens e Adultos foi uma janelinha pro mundo.

Mas eu vejo que a Educação de Jovens e Adultos foi um passo para o sucesso da minha vida. Se não fosse a EJA, eu teria parado na sétima série, que é o oitavo ano hoje. Não teria saído do primeiro grau. Seria impossível” (Entrevistado 7, 49 anos).

O conjunto das experiências dos(as) oito egressos(as) expressam a efetivação do direito à educação como possibilidade de continuidade formativa. Nesse mesmo sentido, Arroyo (2006, p. 30) ressalta que “os jovens e adultos que frequentam a EJA são a expressão do que eu chamaria esse entrelaçado entre direito à educação e os direitos humanos básicos”. Para o autor, é essencial compreender que o direito à educação não pode ser desvinculado dos Direitos Humanos, pois mesmo quando os estudantes não dão continuidade à trajetória escolar formal, “isso não impede que continuem a desenvolver sua formação intelectual, ética, identidade cultural, participação social e política”. Assim, a EJA se configura como espaço de humanização, emancipação e continuidade do aprender.

Na perspectiva freireana, o saber do oprimido traduz-se em suas leituras de mundo e deve ser valorizado como ponto de partida para a reflexão crítica. Freire (1987, p. 81) afirma que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também”. O ambiente coletivo da EJA, ao promover o diálogo e suscitar questionamentos subjetivos, permite que os educandos percebam suas exclusões sociais e se reconheçam como sujeitos históricos capazes de transformação. Como observa Silva (2023, p. 22):

o mecanismo de mudança de mente, através dos questionamentos subjetivos levantados em coletividade, faz com que o aluno que se encontra na situação de oprimido perceba sua exclusão social e, assim, através da dialética, descubra as possibilidades de transformação (Silva, 2023, p.22).

O Quadro 07, apresenta os relatos dos egressos acerca de como a EJA contribuiu para a progressão educacional e aprimoramento intelectual dos egressos

Quadro 07 - Relatos dos egressos acerca dos impactos da EJA no âmbito educacional

Progressão educacional e aprimoramento intelectual	
Entrevistada 1	Sim, a Eja mudou bastante. Mudou... A gente mudou muita coisa, praticamente tudo, né? Porque assim, você tem conhecimento, aprendizado... É... Muita coisa bem legal. É... Eu te falo que ela mudou muita coisa na minha vida. Vamos lá, vamos ver se eu entendi a pergunta, né? Em relação ao aprendizado, essas coisas, a gente aprende muita coisa, muito conhecimento e isso vai fazendo com que a gente tenha uma nova visão das coisas. Oportunidades começaram a surgir.
Entrevistada 2	Bom, ela clareou, né? Clareou. Tipo assim, o que estava no escuro veio ser esclarecido, né? E... Tipo assim, você tem um... É um primeiro passo para você sair do... Primeiro passo para você sair do comodismo, entendeu? Procurar melhoras. Sim, sim. A EJA me possibilitou a evoluir, né? A alcançar o ensino médio, a... Hoje eu estava lá fazendo o ensino superior, porque se eu não tivesse feito a EJA, eu não tinha nem... Não estava nem fazendo, né? Não estava fazendo... cursando pedagogia. Então, ela tem... ela é ótima para mudar a vida da pessoa, né? Ela muda
Entrevistado 3	Com certeza. Muito aprendizado. Você troca ideia com pessoas que não fazem parte do seu cotidiano. Recebe conselho de um senhor de 80, 70 anos. Isso é a melhor coisa. Porque eu não vou encontrar alguém assim em uma escola normal. Trouxe, com certeza. Todos os meus amigos já tinham se formado. Eu era o único para trás. Quando concluí o ensino médio, me senti parecendo também: "graças a Deus eu

	<p>terminei.Sim. Podemos dizer que a EJA foi um caminho curto. Se eu fosse esperar terminar no regular, ia ser quatro anos a mais. A EJA transformou porque me possibilitou ingressar na faculdade mais rápido.</p>
Entrevistado 4	<p>Cara, o crescimento, o aprendizado, o teu ego aumenta, você querendo ou não, isso é fato. É fato, né? Olha, com certeza. Com certeza. A partir do momento que eu terminei o EJA, através do conhecimento que eu já tinha, né? Eu consegui entrar logo na UnB. Foi muito bom.</p>
Entrevistada 5	<p>Eu não sabia nem me expressar para conversar com uma pessoa. Hoje, eu já aprendi. A EJA me trouxe muito conhecimento. A EJA me transformou em outra pessoa. E tudo isso e muito mais, né, colega? Mudou muito para mim. Muita coisa mudou. Ela me ajudou a continuar a minha faculdade. É me formar, entendeu? Que é como eu digo sempre para as pessoas, que idade, para mim, só são números. Então, o que eu quero é isso, entendeu? Que a EJA, ela me influenciou a ser outra pessoa e não ficar só, tipo assim, terminar ela e ficar ali. Dizer, terminei a EJA, terminei meu ensino médio e acabou. Então, ela me influenciou a continuar, entendeu? É isso que eu quero. Não sei se está correta a minha resposta.</p>
Entrevista 6	<p>O diploma, ele, como eu tinha falado anteriormente, né? Eu não tive oportunidade em um momento, porque eu não tinha o diploma lá, nos anos atrás, que eu não pude ter um cargo mais elevado, porque eu não tinha o diploma. E eu tive a oportunidade de passar no concurso, porque eu tinha o diploma. Eu tive a oportunidade de tomar posse porque eu tinha um diploma. Porque eu só tomaria posse se eu tivesse o diploma. Se eu tivesse o diploma, eu não teria tomado posse. Então sem sombra de dúvida, o diploma, ele faz você. Então, a EJA proporcionou, sim. Essa...Deu uma acelerada. Porque o tempo que eu perdi, eu acelerei. As pessoas demorariam mais de 10 anos para passar. Terminei o ensino médio,fiz Enem, fiz faculdade e passei no concurso público. A EJA ela foi de grande importância na minha trajetória. Isso aí não tem... Não tem como negar.</p>
Entrevistado 8	<p>Os estudos... Os estudos em si, ele transformou a minha vida de... Do modo geral, né? Porque transformou a minha vida todinha, né? Tanto profissional, como pessoal. Foi... Assim... E social também, porque... Como eu fiz o curso de auxiliar administrativo, então eu vou receber mais do que eu recebo na limpeza. Entendeu?</p>

Fonte: pesquisa empírica, elaboração da autora (2025).

Nota: O relato do Entrevistado 7 não consta no quadro, pois já foi incorporado ao corpo desta seção de discussão dos dados, no que se refere à progressão educacional e ao aprimoramento intelectual, tratando-se de uma trajetória em que a progressão alcançou o nível de pós-graduação.

Esses relatos evidenciam que a EJA não apenas certifica etapas da escolarização básica, mas também legitima saberes prévios que em boa medida reconfiguram o capital cultural em instituições amplamente estruturadas pelo pensamento social dominante e excludente.

II - Progressão profissional

As mudanças profissionais também foram referidas pelos participantes. Essa dimensão abrange tanto a transição de emprego quanto a possibilidade de conquistar melhores condições de trabalho. Todos relataram algum tipo de alteração em sua trajetória laboral em que a escolarização concluída serviu como critério básico para ocupar novos postos profissionais. Em alguns casos, como os da Entrevistada 6 e do Entrevistado 7, já ocorreu mudança de ocupação, uma vez que passaram a atuar na área correspondente ao curso de graduação iniciado após a conclusão da EJA. Ambos atualmente são professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Esses relatos revelam que a conclusão da educação básica, quando comprovada pelo diploma, pode abrir caminhos para a ocupação de papéis sociais antes restritos a sujeitos com trajetórias marcadas pela exclusão escolar.

Os demais entrevistados ainda se encontram em processo de construção de novas carreiras, mas já relatam melhorias concretas em sua posição profissional. A Entrevistada 1 concilia a graduação em Pedagogia com a atividade de nail designer; a Entrevistada 2 concilia a graduação em Pedagogia com a função de fiscal de vendas; o Entrevistado 3 combina a graduação com atividades autônomas na área de tecnologia; e o Entrevistado 4 exerce a função de auxiliar de Recursos Humanos enquanto cursa Biologia na UnB.

Esses percursos nos convidam a refletir sobre o fato de que a escolarização nem sempre resulta de imediato na ocupação da área profissional desejada, mas já garante a possibilidade de inserção em funções mais estáveis e melhor reconhecidas simbolicamente e financeiramente. As entrevistadas 1, 2, 5 e 6, por exemplo, já deixaram de atuar como empregadas domésticas:

“A EJA fez muita diferença. Mudou muita coisa..Em relação a... a... Como é que fala? Sei lá. Tanta coisa. A trabalho.Porque, assim, antes eu trabalhava para os outros, como doméstica, né? E hoje eu trabalho para mim. E aí, igual assim, igual to falando, vai chegar uma época que você vai se cansando de trabalhar e as pessoas não te valoriza” (Entrevistada 1, 39 anos).

“O profissional se ampliou. Eu trabalhava de doméstica, depois fui atrás de uma vaga em serviços gerais, porque era muito pouco o salário. Agora sou fiscal de venda. Quero ganhar mais. Se você ganhar só um salário mínimo é muito pouco, né? Você trabalhar em serviços gerais é quase a mesma coisa que doméstica, né? Você limpa chão, você limpa banheiro. Não é um serviço valorizado. As pessoas não te valorizam, entendeu? As pessoas não valorizam seu emprego, seu serviço. São

poucos, né? Que valorizam. É um serviço que você está limpando, limpando e as pessoas sujando ao mesmo tempo” (Entrevistada 2, 49 anos).

“Hoje, eu tenho uma experiência. Mas antes sofri muito quando trabalhava como empregada. Na empresa de limpeza que trabalhei, aquela que minha chefe me incentivou a voltar estudar, até que eu gostava, mas recebia muito pouco e era cansativo. Então assim, hoje em dia, até para você limpar um chão, você tem que ter aquele diploma que você fez o ensino médio. Que se você não tiver, você não consegue nada” (Entrevistada 5, 60 anos).

“Depois eu tentei de novo, mas não consegui ficar. Porque eu trabalhava de doméstica, logo depois fui pra empresa de limpeza. Esse serviço me cansava tanto que eu não conseguia continuar. Aí foi mais uma vez que eu desisti” (Entrevistada 6, 53 anos)

A entrevistada 2 relatou com mais detalhes sua experiência de atuação como empregada doméstica, função que exerceu por um longo período, desde sua infância, durante o seu retorno à EJA até a conclusão da educação básica. Embora digna, de acordo com a egressa, essa atividade era marcada por intenso esforço físico e psicológico, situações humilhantes e violações de direitos trabalhistas, como a impossibilidade de frequentar a escola, a ausência de registro formal e o trabalho em idade inferior à permitida por lei.

“Eu saí para fora para trabalhar de doméstica. Eu comecei a trabalhar de doméstica com 12 anos de idade. Era uma criança, né? Uma criança. Todas as áreas, meu meu estudo foi interrompido, porque eu estudava um pouco, tinha que parar para... Aí fui estudar em João Pessoa também, uma época, trabalhava de dia, estudava à noite. Lá em João Pessoa, né? Mas não tinha... Era um estudo, assim, tipo sufocante, entendeu? Porque era um estudo, assim, uma vida de sofrimento. Você só tinha, assim... Você não tinha aquela vida, assim, de... E onde eu trabalhava era uma opressão terrível. Se eu quebrasse o copo, a mulher descontava no salário. A mulher era tão chata, ela colocava uma coisa no lugar, ela dizia que eu tinha escondido. ‘Onde é que você escondeu tal coisa?’ Depois ela achava. Aí eu passava um ano na casa de uma pessoa, depois eu mudava.

Eu fui para uma casa que a mulher era tão ruim, tão ruim, que eu arranjei uma colega de colégio. Aí ela falou assim... Como eu tinha 12 anos, 13 anos, a mulher falou assim... ‘Não, faz uma cartinha e deixa lá. E vai... Você quer sair dessa casa?’. Aí eu digo ‘eu quero’. Aí ela disse assim ‘leva suas coisas, fica na minha casa. Depois eu te mando lá pro sítio’. De João Pessoa para a terra dos meus pais, era 4 horas, né? De viagem. Aí eu fiz, fui voltar. E quando foi de noite, a mulher não foi atrás de mim. Aí foi na sala da minha amiga, pegou assim na minha mão, na frente de todo mundo. Eu fiquei tão envergonhada, dizendo que ia colocar ela no Conselho porque ela tinha tirado uma menor da casa dela. E eu não entendo, porque o professor disse que era ilícito, né?

A pessoa trabalhava sendo menor. E eu trabalhava e tinha carteira assinada e tudo nessa época. Eu tenho uma carteira lá. Tem a minha foto assim, uma criancinha, né? Uma menininha assim, meu Deus do céu” (Entrevistada 2, 49 anos)

Esse processo de transição entre a profissão que ocupam quando da completude da educação básica e a profissão que ainda podem ocupar quando finalizarem o curso de nível superior ou técnico, abre espaço para que a classe trabalhadora de renda baixa possa pensar em exercer outras funções para além daquelas que já foram predeterminadas a ela. Faz-se necessário recuperar Arroyo (2006), que discute como, nas trajetórias desses jovens e adultos, o mundo do trabalho e o mundo da educação se apresentam de forma indissociável, e como

muitos buscam a escolarização como meio de conquistar maior autonomia e melhores condições de vida. Como afirma o autor, “(...)são jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, e que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação” (Arroyo, 2006, p. 23).

Ainda que boa parte dos entrevistados não tenha alcançado plenamente o campo profissional desejado, a conclusão da EJA constitui um marco simbólico e prático de mobilidade social, no qual o diploma de ensino médio atua como credencial indispensável para a progressão profissional e a reorganização das trajetórias ocupacionais.

A reflexão e a compreensão sobre essa dimensão, no tocante das transformações expostas, exige reconhecer que o trabalho é mais do que uma necessidade econômica, constitui uma categoria humana complexa e multifacetada, exigindo diferentes olhares para sua compreensão (Struett; Navasconi, 2021). Sob essa perspectiva, o trabalho não se reduz à produção material, mas envolve também o processo de autoformação e transformação do sujeito, pois, como explica Saviani (2007), ao trabalhar, o homem educa-se, diferenciando-se dos demais seres pela capacidade de transformar a natureza e a si mesmo.

III - Desenvolvimento pessoal

A dimensão do desenvolvimento pessoal manifestou-se nos relatos como resultado de um processo de fortalecimento da autoestima, da confiança e do aperfeiçoamento das habilidades de expressão. As referências vinculadas a essa dimensão ilustram como a escolarização repercutiu na subjetividade, influenciando a forma como os sujeitos se percebem e se posicionam diante da vida.

Desse modo, é possível relacionar essas experiências à concepção freireana de educação como prática libertadora, que busca promover o autoconhecimento e a autonomia do educando. Assim como afirmava Freire (1987), o mais importante ao ajudar o homem é “ajudá-lo a ajudar-se, a tornar-se crítico”, fazendo dele “agente de sua própria recuperação”, colocando-o “numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas” (Freire, 1987, p. 56). Para o autor, o homem é um ser inconcluso, em constante processo de descoberta e transformação; por isso, a educação deve contribuir para que ele se reconheça como protagonista de seu próprio percurso formativo.

Freire (1987) também ressalta que a tomada de consciência não ocorre de maneira isolada, mas na relação com o outro e com o mundo. Como explica o autor:

ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados – seriam mônadas incomunicáveis. As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo. Seu lugar de encontro necessário é o mundo, que, se não for originariamente comum, não permitirá mais a comunicação. Cada um terá seus próprios caminhos de entrada nesse mundo comum, mas a convergência das intenções que o significam, é a condição de possibilidade das divergências dos que, nele, se comunicam (Freire, 1987, p. 10).

Essa reflexão nos permite compreender que o desenvolvimento pessoal promovido pela EJA se dá na convivência e na comunicação entre sujeitos que compartilham um mesmo contexto social e simbólico, onde o aprendizado é também um processo coletivo de significação e de transformação da realidade social em que os sujeitos estão inseridos.

Essa perspectiva se reforça quando o autor observa que “o homem, desafiado pela dramaticidade do mundo atual, se propõe, a si mesmo, como problema, descobre que pouco sabe de si [...] e se inquieta por saber mais” (Freire, 1987, p. 29). Essa inquietação pelo autoconhecimento aparece nas falas dos participantes como motor de mudança e crescimento, revelando o papel da EJA na formação de sujeitos críticos e conscientes de suas potencialidades.

A Entrevistada 1 relatou ter se tornado mais confiante para continuar estudando, após um “choque de realidade” que tomou ao ser encorajada por um professor, momento em que passou a acreditar em sua própria capacidade de terminar os estudos e ocupar novos espaços.

“E foi muito bom. Porque, quando eu cheguei aqui em casa eu falei assim: Cara, eu tenho uma capacidade. Sabe? E eu vou chegar lá (risos). Se Deus quiser. Então é porque eu tenho capacidade. Eu posso fazer uma faculdade. Eu posso achar um emprego melhor. E eu vou conseguir. E eu não perdi essa esperança de um dia me encontrar com ele. E falar assim... Professor, eu tô aqui, ó. As suas palavras. Foi bênção na minha vida. Foi um divisor de água na minha vida. Então, assim...” (Entrevistada 1, 39 anos).

A Entrevistada 2 destacou que a experiência escolar influenciou até mesmo a sua forma de se comportar socialmente: antes de estudar, quase não saía de casa e não sentia vontade de se arrumar; ao perceber novas possibilidades e lugares a serem explorados, passou a cuidar mais de si mesma e a mudar a maneira como se expressava externamente.

“Eu me senti mais confiante, né? Até para me arrumar, que eu não me arrumava muito. Saio mais bem arrumadinha de casa, entendeu? Na época eu não saía para nenhum lugar. Hoje eu saio mais, vou pra faculdade. Amo ir pra faculdade, todo dia de noite eu to lá. Cansada, mas to lá. Então, o EJA me motivou a sair” (Entrevistada 2, 39 anos)

O Entrevistado 3 ressaltou a convivência intergeracional como elemento formativo: ao trocar saberes com colegas de diferentes idades, reconheceu a riqueza das experiências compartilhadas, algo singular dessa modalidade educativa:

“Aham. Porque como você encontra várias pessoas da sua idade ou a mais do que

“você, você vai trocando experiência, vai aprendendo mais coisa, vai entendendo mais da vida, que a gente não vai morrer só porque se atrasou na escola. Assim, você vai estimulando seu pensamento pra umas coisas e não pra outras. Com certeza. Muito aprendizado. Você troca ideia com pessoas que não fazem parte do seu cotidiano. Recebe conselho de um senhor de 80, 70 anos. Isso é a melhor coisa. Porque eu não vou encontrar alguém assim em uma escola normal” (Entrevistado 3, 21 anos)

O Entrevistado 4 compartilhou ter vivenciado um momento de grande orgulho ao concluir a EJA e, em seguida, ser aprovado no curso desejado na Universidade de Brasília, instituição reconhecida por sua excelência. Ele relatou que essa conquista fortaleceu sua confiança e ampliou sua percepção sobre o próprio potencial, especialmente após ter duvidado de si mesmo ao realizar a prova do vestibular, momento em que acreditava que seus concorrentes, já formados no ensino superior, estariam mais preparados. Ao afirmar que “a vida é um aprendizado” e que “o teu ego aumenta”, o participante revela o fortalecimento da autoestima e a valorização de si mesmo, reconhecendo o aprendizado como um processo contínuo de crescimento pessoal:

“Pois é. E na minha sala, na minha sala, de um lado, tinha uma professora aposentada. Do outro, tinha uma enfermeira. Tinha uma enfermeira formada, enfermeira formada. E tinha um outro lá que era advogado. “Como é que eu vou passar?” “Não vou.” E eu falei: “Não, eu vou fazer. Mas, não tenho chance nenhuma.” Aí eu comentei com a minha professora, eu falei: “Pô, Valéria, não vai dar não. é advogado, é professora, é não sei o que”. E ela me disse “Não, mas eles estão aposentados estão muitos anos sem estudar. Eles estão atualizados naquilo que estão fazendo, não no modo geral dessa prova. Talvez eles tenha palavras bonitas para falar, mas de repente não é aquilo que eles vão falar que a banca quer ouvir da pessoa”.

Muito, muito. Nossa! A história. A repercussão, e é muito bom, né? Você falar assim, poxa, eu fiz e terminei, consegui. E outra coisa, com notas boas, né? Com notas boas, não assim, passei. Passei. A vida é um aprendizado, né? Cada dia você tá aprendendo mais, cada dia você tá aprendendo mais. E com isso ali, você tá aprendendo. Cara, o crescimento, o aprendizado, o teu ego aumenta, você querendo ou não, isso é fato. É fato, né? (Entrevistado 4, 63 anos)

A Entrevistada 5 afirmou sentir-se “outra pessoa” após a experiência na EJA, destacando a melhora em sua comunicação, na forma de se expressar e na valorização de si mesma:

“Eu não sabia nem me expressar para conversar com uma pessoa. Hoje, eu já aprendi. A EJA me trouxe muito conhecimento. A EJA me transformou em outra pessoa. E tudo isso e muito mais, né, colega?

Então, minha autoestima mudou muito, né? Porque a autoestima de uma pessoa é ela continuar. Não parar. E peço ajuda. Quando eu não consigo, eu corro atrás. Então, eu acho que isso é uma autoestima para mim, entendeu? O modo de eu tratar as pessoas. O modo como eu me expressar de alguma forma. Mudou muito para mim. Muita coisa mudou. Que a EJA, ela me influenciou a ser outra pessoa e não ficar só, tipo assim, terminar ela e ficar ali.. No meu modo de pensar e no meu modo de falar, na maneira que eu estou entendendo. Mas ele trouxe sim. Muito, muito, muito. Eu acredito que sim.

No pessoal, transformou muita coisa. É como eu te falei lá no começo, a maneira de eu me expressar, a maneira de eu falar, a maneira como eu usar um computador, chegar lá, abrir. Que eu não sabia, que era o que eu não sabia. Eu não sabia mexer nem num celular, para te falar a verdade. Eu não sabia direito ler nem o nome de um ônibus, para onde o ônibus ia. Então, eu acho que trouxe muita mudança na minha vida. Muita coisa transformou. Pessoal na minha vida. Porque você já pensou, a gente chega num local, hoje você encontra pessoas de várias maneiras. Umas tratam você bem, outras tratam você mal. E se você não soubesse expressar e ter educação para lidar com esse tipo de gente” (Entrevistada 5, 60 anos).

A Entrevistada 6 trouxe uma reflexão sobre sua trajetória familiar: antes de retornar aos estudos, reproduzia com a filha mais velha práticas de criação rígidas e pouco dialógicas; após a escolarização, passou a estimular as filhas mais novas por meio do incentivo à leitura, ao esporte e ao diálogo, revelando mudanças significativas nas relações familiares:

“Então o incentivo mostrou para mim que eu era capaz. E quando eu comecei a participar do universo da aprendizagem, que eu fui construindo a minha aprendizagem com os anos, foi mudando. A minha estrutura, o meu linguajar, a minha forma de ver o mundo, a minha forma de falar, a minha forma de pensar, a minha forma de tratar as pessoas. Isso aí é... E isso é básico, é do que eu vivi. Dentro da minha casa, a minha filha mais velha falava, mãe, você me criou diferente das minhas irmãs. Porque quando eu tinha ela, a gente tinha aquela ignorância. Não tinha a percepção de que... Não tinha, assim, que como eu fiquei assim, o mundo... É porque às vezes a gente teve a sensibilidade de ver as pessoas com outros olhos. É o que eu percebi ao longo dessa minha trajetória. Eu aprendi vivendo. Quando você está naquele universo que você não tem a condição financeira, você se vê porque eu passei muita necessidade, você se vê uma mãe solteira com o filho, sofrendo aquilo ali, o seu universo é triste. E quando você é triste, a dor te faz ser ignorante, te faz ser grosseiro, te faz falar diferente. E foi o que eu comecei a entender com meus pais. Meus pais, meus pais, às vezes falavam com a gente de maneira grotesca. E a gente dizia, ah, por que meu pai era tão... Mas eu reproduzi o que meu pai fazia comigo. Eu reproduzi. E isso é a diferença de idade das minhas filhas. Ela falou, ah, eu, quando eu ia para Capoeira, mãe, você não me incentivava. Ela só brincava comigo muito. Ela só falava, não, você quer, garoto. E com as outras, não. As outras eu coloquei no esporte. As outras eu colocava para ler livro. As outras eu colocava para fazer isso e aquilo. Entendeu? São os dois lados do universo que eu vivi e que foi visto dentro da minha própria convivência. Então, isso é fato, é claro. É óbvio. É óbvio que acontece essa diferença. Então, é isso que eu falo. Mudou totalmente, 100% a visão de mundo, a percepção. Lógico que você não muda do dia para a noite. Lógico que muitas vezes eu tive embate. Muitas vezes eu tive algumas situações que eu ainda tinha, trazia, carregava comigo aquela ignorância. Mas fui aprendendo. Aprendendo. Aprendendo com o que eu vi” (Entrevistada 6, 53 anos).

O Entrevistado 7 destacou que a escolarização lhe proporcionou condições de participar de debates, embora tenha apontado a dificuldade de ser ouvido em espaços de militância, mesmo em contextos que discutem Paulo Freire. Para ele, o estudo representou a conquista de legitimidade discursiva: “estudar é uma forma de resistência. Hoje eu posso chegar em um grupo de mestres e doutores e me posicionar”:

“Até hoje nos movimentos sociais eu tenho muita dificuldade de ser ouvido, e são lugares que discutem Paulo Freire, que Paulo Freire é estudado. Pregam o autor e não vivenciam isso. Tirando o meu orientador, o Eraldo, porque ele é um cara diferente nesse sentido. Então dá voz mesmo que nos movimentos ainda tenha hierarquia. Por exemplo, no curso de história eu consegui que o meu trabalho de

conclusão de curso fosse escolhido pra apresentar na semana acadêmica, com o professor Erlando eu consegui que ele deixasse eu dar uma aula no lugar dele, eu escrevo um texto que a professora Maria Abádia fala que tá bom, escrevi um texto que a revista Xapuri publicou, mas no lugar que eu sempre convivi eu vejo texto de todo mundo e não vejo o meu lá. Eu lembro de uma fala do professor Clóvis de Barro, ele é muito assertivo quando ele diz que a legitimidade do discurso depende da condição social do interlocutor. Então por mais que você estude, por mais que você avance, se não tiver uma relação com gestão democrática, dificilmente o estivador ou um cobrador de ônibus vai ter o texto dele referenciado. E na academia é mais duro ainda. Hoje eu posso chegar em um grupo de mestres e doutores e me posicionar. Então eu penso que a educação é essencial nesse sentido. Não pra elitizar o discurso, mas pra você ter argumentos pra entrar nesse debate Você precisa ter essas fases de apropriação” (Entrevistado 7, 39 anos).

Por fim, a Entrevistada 8 relatou a emoção de concluir os estudos e o impacto desse feito em sua confiança pessoal, ressaltando a importância de perceber que era capaz de superar as dúvidas e desafios que a acompanharam ao longo da trajetória escolar.

“Até na minha autoestima melhorou, porque eu não me sentia bem do fato das pessoas perguntarem se eu já tinha terminado o ensino. “Você terminou os estudos?”. E eu não.Falar que não. Pela minha idade, né? Porque eu fiz 30 anos. Então, pela minha idade. Falar assim, nossa, não terminou. Então, com certeza, melhorou em todos os aspectos da minha vida. Eu sei que eu tenho que fazer, não é pra mostrar pra ninguém, mas para mim, entendeu? Eu pretendo poder dar uma vida melhor para os meus filhos” (Entrevistada 8, 30 anos).

Esses relatos indicam que o desenvolvimento pessoal não se reduz a ganhos subjetivos, mas envolve um ajustamento de identidades, práticas familiares e a capacidade de ocupar espaços de fala e ação na vida pessoal, social e educacional. Nessa lógica interpretativa, o aprendizado adquire um sentido emancipador, pois permite ao sujeito compreender-se como ser inacabado, em permanente construção, reafirmando o pensamento freireano de que a educação é um processo de autodescoberta, colaboração e libertação.

IV - Desenvolvimento social

O desenvolvimento social, embora menos detalhado pelos participantes, constitui uma dimensão vital para a análise da EJA e suas repercussões na vida dos egressos. Os relatos atestam que essa dimensão está associada tanto ao desenvolvimento da consciência crítica em relação a situações de desigualdades que estavam naturalizadas na compreensão costumeira, quanto ao questionamento e superação de estereótipos ligados à idade, ao gênero, à raça e ao território.

Como destaca Freire (1987, p.36) “a libertação, por isso, é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos”. No cenário da

EJA, esse processo se manifesta não necessariamente como superação imediata das condições de opressão, mas como o despertar de uma consciência que permite aos sujeitos reconhecerem-se no lugar de oprimidos e compreenderem as estruturas que os mantiveram nessa posição.

O processo de desenvolvimento da consciência crítica é aprimorado a partir do contato com o outro na EJA, pois é na troca de experiências, na escuta e no diálogo que os sujeitos passam a perceber coletivamente as situações de opressão em que estavam inseridos e a lutar para subvertê-las. Esse movimento de reconhecimento coletivo rompe o isolamento individual e favorece a compreensão das desigualdades como resultado de processos históricos e sociais, não como falhas pessoais.

O saber do oprimido se expressa nas leituras de mundo construídas a partir das experiências de vida, servindo como ponto de partida para a reflexão crítica. À medida que os educandos se deparam com novas perspectivas, desenvolvem a curiosidade epistemológica, caracterizada como postura ativa de questionamento sobre a realidade e sobre as condições de opressão. Nesse processo, o conhecimento surge da interação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, e se reinventa continuamente, comprometido com a transformação da realidade, como enfatiza Freire (1987, p. 81).

O relato da Entrevistada 5 evidencia como a escolarização tardia se insere em um contexto de constrangimentos sociais e normativos que permeiam questões de idade e gênero. Segundo a entrevistada 5, ao retornar à educação formal, ela enfrentou percepções estigmatizadas sobre a sua idade e nível de educação que estava cursando - visto que cursou desde o ensino fundamental até o ensino médio na EJA - sendo frequentemente questionada por familiares e pessoas próximas sobre sua decisão de estudar, sob o argumento de que não possuía mais idade para tal. A entrevistada, informou que sempre que era questionada, dizia que a interrupção de seus estudos não se deu por escolha própria, mas decorreu de desigualdades estruturais que a obrigaram escolher o trabalho, sinalizando a influência de determinantes socioeconômicos na efetivação das oportunidades educacionais. Além das barreiras etárias, o relato apontou para a existência de estigmas de gênero, evidenciada pela resistência do marido em deixá-la estudar. Ele entendia que a função dela deveria estar restrita à esfera privada dos cuidados. O retorno à escolarização, anos depois, já não mais casada com essa pessoa, permitiu à entrevistada enxergar o quanto problemática era a relação conjugal que estava inserida, como também realizar o desejo de ter um diploma. Essa experiência pode indicar que a EJA não apenas promove o acesso ao conhecimento formal, mas também atua como instrumento de empoderamento, possibilitando que mulheres, na

medida em que conhecem seus direitos, os reivindicuem e ocupem papéis na esfera pública e privada de acordo com suas escolhas, rompendo com imposições externas e estereótipos sociais.

“Aí, eu vinha do trabalho. Quando eu vinha do trabalho, eu ficava na sala de aula. Aí, da sala de aula, eu vinha chegar em casa 22 horas. Aí, eu ia tomar banho, comer alguma coisa. Aí, sempre tinha alguém da família que dizia: “Ah, como é que tu aguenta trabalhar e ir pra uma sala de aula? Não idade mais pra isso não” Eu digo: “Eu vou conseguir”. Para te falar a verdade. A única que terminou o ensino médio da família mesmo, filha da minha mãe, fui eu. A única que terminou. Os outros tudinho deixaram a quarta série, a segunda série, a terceira e não continuaram ninguém. Olha, eu acho que a EJA me fez refletir muita coisa, né? Porque tudo isso que a gente conversou sobre a que mulher trabalha fora e quando chega em casa, tem que cuidar de casa, cuidar de filho, cuidar de marido. Ela me refletiu muita coisa que eu tinha vontade de ter estudado antes e não consegui. E hoje, não. Hoje, eu sou outra pessoa. Eu me sinto privilegiada, orgulhosa da pessoa que hoje eu sou. Então, eu acho que mudou muita coisa. A EJA me ensinou a mudar muita coisa na minha vida. E dentro da EJA, eu aprendi a mudar e aprendi muita coisa com a EJA. Hoje em dia eu me sinto mais independente de homem, né? Faço minhas coisas, ganho meu próprio dinheiro e se Deus quiser vou ganhar ainda mais depois que me formar na faculdade” (Entrevistada 5, 60 anos)

A Entrevistada 6 caracterizou sua experiência escolar como um momento de ampliação da percepção crítica, descreveu o retorno aos estudos como se tivesse “tirado uma trava dos olhos. Como educadora, passou a desenvolver estratégias pedagógicas que considerassem o lugar social de cada estudante, demonstrando como a formação escolar repercute na atuação profissional e na construção de práticas mais inclusivas.

“Teve. Porque...teve totalmente, né? Me deu. É como se você tivesse uma trava no olho e essa trava fosse tirada. Até a forma de conversar, a forma de falar, as atitudes, a forma de pensar. Porque assim, quando você está naquele universo que você não vê saída, como eu estava no universo, eu não via saída. Eu olhava para o lado direito, esquerdo e frente e não via saída. Eu olhava, mas eu não conseguia enxergar a saída. Quando você entra no universo da educação, você começa a ter laços. E laços e janelas. As pessoas falava ah, lê esse livro. Ah, faz aquele curso. Ah, faz aquela pós. Ah, faz aquele curso que é bom. Ah, vê essa videoaula. Ah, ouve esse relato. Então, tudo isso agrega para você chegar no local que você vê, poxa olha o tanto que eu evolui. Quando eu olho para trás. Às vezes, tem hora que eu estou aqui, tem hora que você não percebe que você, no seu dia, no seu cotidiano” (Entrevistada 6, 53 anos).

“Eu trabalho com a pedagogia da alegria, que eu também coloquei na minha, nesse projeto.

Que é nunca chegar triste pra dar aula. Eu tive falhas, perdas, dores, na minha vida, mas eu nunca perdi a sensibilidade do alegrar. Porque eles chegavam cansados. Porque o idoso, o trabalhador, ele chega cansado do dia. E os meus alunos um era operador de máquina, a outra era diarista, o outro, trabalhava na feira o dia todo, carregando caixa, então, você via no olhar deles, aquele cansaço, e quando eu chegava alegre, cantando, sorrindo, inventava uma música, inventava uma música, uma coisa, eu via que o universo. Porque eu percebo, você diagnostica a sua turma, minha turma era religiosa. Então eu lia ao longo do dia um corinho da igreja e cantava à noite. Eu lia versículo da bíblia de noite. Eu falei “o que vocês acham de a gente fazer uma oração todo dia quando a gente sair?”. E eu vi que aquilo ali, foi dando para eles, uma, uma alegria. E quando eu não cantava eles falavam “professora você não cantou hoje”. Você vai percebendo, que ali, o universo era aquele,

e você entra no universo dele, para trazer ele para o seu universo, você entra no universo do aluno, para você trazer ele para o seu universo, e no final do ano, a minha turma, foi a única turma, escolhida para fazer um documentário, foi a única turma, que quatro alunos meus, subiu o palco, da formação, pra declamar” (Entrevistada 6, 53 anos)

O Entrevistado 7 destacou que passou a compreender a educação como uma dimensão essencialmente humana, que é essencial para o processo de desenvolvimento do ser humano em sua integralidade e para ser usada como ferramenta de resistência pela classe trabalhadora.

“Em tudo. Eu vejo a educação como uma dimensão humana. É o que falo pros meus alunos, estudar é uma forma de resistência. Então esse processo de formação pra classe trabalhadora, ele dá voz, se houver um processo de democratização maior” (Entrevistado 7, 49 anos)”.

A Entrevistada 8 ressaltou que a conclusão da escolarização representou não apenas um marco pessoal, mas um reposicionamento social, permitindo-lhe desafiar de maneira concreta as estruturas de opressão que atravessam as trajetórias de mulheres negras oriundas de contextos periféricos e de baixa renda, que boa parte das vezes tem a o direito à permanência escolar arrancado e nunca mais ofertado em razão dos entrelaçamentos de opressão que se intensificam ao longo de suas vidas.

“Então, veio o julgamento por ser preta, por morar na periferia... Assim, bem criada de baixa renda. Então, vem os julgamentos. Eu sei que vem os julgamentos. Do modo geral, né? Porque transformou a minha vida todinha, né? Tanto profissional, como pessoal. Foi... Assim... E social também, porque...” (Entrevistada 8, 30 anos).

A fala da Entrevistada 8 pode ser enquadrada como um exemplo do modo que as trajetórias de mulheres negras de contextos periféricos estão atravessadas por múltiplas formas de opressão, incluindo julgamentos sobre cor, gênero e origem social. A experiência dessa egressa remete às análises de Carneiro (2023), que identifica no “*dispositivo de racialidade*” estratégias de assujeitamento às pessoas negras, como o “*assassinato intelectual*”. A autora mobiliza o conceito de *epistemicídio*, cunhado por Boaventura de Sousa Santos, para se referir às práticas e estratégias adotadas pelas instituições sociais que negam às pessoas negras o reconhecimento como produtoras de conhecimento, criando barreiras que dificultam a participação plena desses sujeitos nos espaços de saber (Carneiro, 2023, p. 13-14). No caso da Entrevistada 8, a EJA funciona como mecanismo de resistência, permitindo-lhe reafirmar sua capacidade intelectual e consolidando-se como instrumento de reumanização e empoderamento.

Os depoimentos vinculados ao desenvolvimento social mostram que a EJA, além de possibilitar o reingresso na escolarização formal, constitui-se como espaço de problematização das desigualdades sociais que já atravessavam a trajetória dos sujeitos, mas

não eram percebidas ou questionadas no momento em que interromperam os estudos. Nesse processo, os egressos passam a compreender e a questionar as estruturas que limitaram o acesso e a permanência escolar em idade própria e que ainda os afetam. Dessa forma, a experiência educativa fortalece o pertencimento social e o reconhecimento em múltiplos contextos, consolidando-se como instrumento de inclusão, valorização das trajetórias dos sujeitos e ampliação das possibilidades de participação social.

Ao analisar em conjunto as quatro dimensões, observa-se que os entrevistados destacaram com maior frequência a progressão educacional, seguida pela progressão profissional, pelo desenvolvimento pessoal e, por fim, pelo desenvolvimento social. Essa ordem reflete a forma como os sujeitos elaboraram suas experiências, mas não hierarquiza a importância das categorias. Todas se articulam e demonstram que a EJA vai muito além de sua função certificadora: ela atua como espaço de legitimação de saberes, de reconfiguração de trajetórias laborais, de fortalecimento de identidades e de combate a preconceitos sociais. Em síntese, trata-se de uma modalidade que contribui para a emancipação individual e coletiva, reabrindo caminhos que antes pareciam perdidos e reafirmando o direito de aprender ao longo da vida.

5.1. Potencial transformador da EJA na percepção dos entrevistados

Uma última questão foi adicionada ao roteiro a fim de compreender como os próprios entrevistados percebem o potencial transformador da EJA, apresentando também sua visão direta sobre o objeto dessa pesquisa. A formulação foi a seguinte: “Na sua visão, a EJA pode ajudar outras pessoas a melhorar de vida ou conquistar novos espaços na sociedade? De que forma?”.

Conforme observado pelos dados ao longo deste estudo, a EJA é compreendida como um espaço de transformação e emancipação, capaz de modificar não apenas suas próprias trajetórias, mas também a de outros sujeitos que decidem retomar os estudos por meio dessa modalidade. Ao relatarem suas experiências, os entrevistados deixam claro que não se veem como casos isolados. Para eles, a mudança experienciada em suas histórias de vida têm igual potencial de serem repercutidas na vida de outras pessoas que tiverem a possibilidade de reingressar no sistema educacional. Nesse sentido, a EJA aparece como oportunidade concreta de reconstruir caminhos de vida e superar situações de exclusão social.

Essa transformação além de estar relacionada ao fortalecimento da autoconfiança, à reconstrução da autoestima, à conquista de dignidade social, como foi apontado na seção anterior, também envolve a possibilidade de alcançar autonomia econômica, uma vez que os

conhecimentos adquiridos permitem empreender, administrar pequenos negócios ou lidar com atividades cotidianas com maior segurança. Como relata o Entrevistado 4

“Com certeza. Com certeza. Com certeza. E... Tinha um professor do terceiro ano de português, ele além do português, eles nos davam um conhecimento assim de empreendedorismo. E como você terminar, se você não entrar na faculdade, você pode empreender em algum local pra você ganhar seu dinheiro. Você ser uma pessoa livre. Aí vai você montar teu negócio, teu comércio, você assessorar alguém. Deveria ter isso, não assim, numa aula só igual que o empreendedorista. Olha pra você ver, eu sou de português dando empreendedorismo. Mas eu acharia que deveria ter esse tipo de aula lá, sabe?

Pra você terminar e ter o que fazer. Pra não terminar e ficar igual eu fiquei quando terminei, sem rumo. Tem que pensar “O que eu aprendi? Eu só tenho um diploma ou tenho conhecimento? Porque se eu tenho conhecimento, é claro que eu vou querer um diploma mais alto. E foi o que eu fiz, eu fiquei incomodado porque tinha parado, falei, parei, e agora? Não, não vou fazer alguma coisa. Aí as pessoas me perguntam, mas vem cá, você vai estar com essa idade toda, vai estudar pra quê? Não tem essa! Tudo que eu aprender pra mim, e tiver vontade, eu vou fazer” (Entrevistado 4, 63 anos).

Assim, a EJA foi entendida como parte de um processo que ajuda também a reorganizar a vida material e simbólica dos sujeitos.

Outro aspecto presente nas falas é o aprimoramento intelectual voltado ao exercício da cidadania. A conquista de habilidades elementares, como ler placas, identificar números de ônibus ou compreender textos religiosos, é interpretada como um marco que devolve autonomia no cotidiano e abre possibilidades de participação social mais ativa. Essa aprendizagem básica se converte em instrumento para o exercício de direitos e para o reconhecimento de si como sujeito histórico, reafirmando que a EJA pode oferecer essas condições aos sujeitos que a procuram. A Entrevistada 5 afirma:

“Eu não sabia direito ler nem o nome de um ônibus, para onde ele ia. Acho que trouxe muita mudança na minha vida. Muita coisa transformou” (Entrevistada 5, 60 anos).

De forma similar, a Entrevistada 6 relata sobre os ganhos de aprendizagem teórico-prática de seus estudantes:

“A minha aluna, que não sabia ler a bíblia, tava lendo a bíblia no altar. Não subia no altar, pra ler a bíblia, porque ela não conseguia ler a bíblia. A minha aluna que não conseguia cantar o hino, que ela tinha vontade. Agora ela ia pro púlpito. E o pastor chegou a perguntar, nossa, como você evoluiu? E ela escreveu um poema, e declarou um poema, em cima desse palco, no dia da formação. Esse aluno meu, conseguiu ler uma carta, na qual ele não conseguia ler de forma alguma”. Ele falou “ professora, eu não imaginei, que eu ia conseguir ler, em tão pouco tempo”. E quando você falava da metodologia, quando você falava que eu ia conseguir, eu tinha dúvida. Professora, mas depois que eu comecei a ler, que eu cheguei na escola, e falei, professora, eu li o letreiro do Ônibus, eu li, o PARE, eu li, não sei o que”. Ele começou a ler, as placas, sabe, ele chegou um dia assim, todo todo” (Entrevistada 6, 53 anos).

Os egressos também enfatizam o aspecto da continuidade dos estudos e da legitimação social da EJA. Quase todos relatam que, após concluírem as etapas de ensino da educação básica, passaram a vislumbrar o ingresso em cursos técnicos ou no ensino superior. Esse percurso desenvolvido pelos egressos é compreendido como uma possibilidade tangível para a aquisição de mobilidade educacional via EJA, que por vezes pode ter essa capacidade questionada, quando comparada a escolarização ofertada na educação básica regular. Como defende enfaticamente o entrevistado 3

“O povo fala que EJA não ensina nada. Mas quantos doutores e professores já saíram do EJA? O povo menospreza como se o EJA não fosse nada. Mas é igual ao ensino normal. Ajuda. Você pode terminar o EJA e fazer uma faculdade ou um curso” (Entrevistado 3, 21 anos)

Nesse sentido, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 58) destacam:

“Quando se adotam concepções mais restritivas sobre o fenômeno educativo, a EJA pode ser entendida como marginal ou secundária. Quando a abordagem é ampla e sistêmica, a EJA é considerada parte integrante da história da educação, como uma arena importante para a democratização do acesso ao conhecimento.”

A defesa da equivalência entre a EJA e o ensino regular reforça a ideia de que a EJA se apresenta como uma modalidade de ensino de qualidade, capaz de ampliar o acesso à educação, promover a progressão educacional e transformar vidas em diferentes contextos sociais. A Entrevistada 6 exemplifica:

“Semana passada, eu encontrei esse mesmo aluno, que é da minha comunidade ali, e ele falou “professora, eu tava na EJA e passei pro segundo ano no ano passado, a senhora acredita que eu fiz a prova e passei pro quinto ano”. Eu falei “não duvido não, eu não falei para você que você ia conseguir”. Ele virou pra mim e falou assim “professora, eu duvidei da senhora o tempo todo. E a senhora falou pra mim que eu ia, e hoje eu olho pra vc e falo, realmente, a senhora tinha razão. Eu passei pro quinto ano. Eu não pensava em fazer faculdade não, mas agora eu penso. Por que eu falava que queria pegar o canudo de cada um na mão, né? Que eu ia pra festa deles. Eles não acreditavam.

Eles olhavam para mim e pensava assim “essa professora [não] tá falando coisa com coisa”. E hoje ele falou pra mim “eu acredito, professora, que você falou que ia segurar nosso canudo na mão, e hoje eu me vejo com esse canudo na mão”. Então, isso não tem nada mais representativo do que isso. Então pra mim, está fora da, da minha visão, entendeu? É isso!” (Entrevistada 6, 53 anos).

Os demais entrevistados também destacaram que a EJA pode ajudar outras pessoas a melhorar de vida e a conquistar novos espaços na sociedade, reafirmando seu potencial transformador e inclusivo:

“É como eu tô te falando, né? É conhecimento, né? É a forma de você falar. De você agir. Você vai olhando. Você vai mudando. Você vai conhecendo pessoas novas. Pessoas diferentes. Ciclos de amizade vai mudando. Você vai começar... Você começa a observar as coisas. E começa a fazer as diferenças” (Entrevistada 1, 39 anos).

“Sim. Porque tem pessoas que não sabem, igual você falou da sua vó. Tem pessoas

que não sabem ler, escrever, não sabem nem olhar o nome de um ônibus, né? O número do ônibus. Então, a EJA, ela muda vidas, né? A EJA muda vidas. E agora aumentou mais um que é a EJAI, né? O EJAI é de jovens, adultos e idosos, né?

Então, muda, muda muito. Às vezes a pessoa quer abrir um mercadinho, a pessoa quer montar uma venda de salgadinhos, né? E a pessoa vai aprender, vai aprender a somar aquilo ali, quanto é que vai dar, passar o troco, né?

Ela dá dignidade. O ser humano sem conhecimento, ele se torna igual o homem da caverna, né? Então ela muda” (Entrevistada 2, 49 anos).

“Com certeza. A EJA pode mudar a vida das pessoas. Mas, para isso vir a acontecer, depende de cada pessoa, né? Porque depende da força de vontade de cada um. Se todo mundo que tivesse aquele... Que eu entrei na EJA com todo orgulho, com toda garra, com vontade mesmo de aprender mesmo, sabe? Então, eu acho assim, que ela tem capacidade de mudar a vida de várias pessoas, de outras pessoas, mas depende de cada um deles. Pode mudar” (Entrevistada 5, 60 anos).

“Claro, com certeza. A educação no período noturno tem que existir, em vários horários. Inclusive penso que as escolas tinham que ser todas abertas à noite, com professor à disposição” (Entrevistado 7, 49 anos).

“Nossa, totalmente. Não só pelo mudar de vida, né? Pela autoestima também. Porque, assim, a gente vê o senhor, o senhorzinho, né? De 50, assim, né? Pelo fato da idade dele, né? 50, 60 anos. Ou até mais. Quando, assim, são lúcidos mesmo, vai. É muito gratificante para você ver o quanto que muda, né? O quanto que melhora. Porque, assim, da pessoa não saber ler pelo fato de ser idoso, né? Vamos dizer assim, idoso. Ter trabalhado na infância, na roça e tal. E ter que chegar assim e estudar, começar a aprender a ler. Então, daí você já vê que muda totalmente, né? A vida das pessoas. A minha mudou. A minha mudou. Eu nem sei se isso vai ser o contexto da pergunta que você fez.

Mas a minha vida mudou. E eu acho, assim, que muda, assim, muda... Dá uma mudança radical na vida da pessoa. Só do fato dela querer voltar a estudar, eu acho que já... É um passo muito grande, né? Já mexe muito” (Entrevistada 8, 30 anos)

De forma correlacionada, os relatos apontam que a EJA é vivida como experiência de transformação e emancipação, sustentada pelo aprimoramento intelectual que fortalece a cidadania e projetada para o futuro pela continuidade dos estudos e pelo reconhecimento social de sua legitimidade. O aspecto central é que essa transformação não é exclusiva dos entrevistados: ao contrário, reafirma-se a convicção de que a EJA tem o potencial de mudar a trajetória de qualquer pessoa que a procure, consolidando-se como uma prática educativa de alcance coletivo e inclusivo.

5.2. Contribuições complementares emergentes das falas dos participantes e sua incorporação à análise

A condição de um roteiro semi-estruturado permitiu que os entrevistados trouxessem contribuições à pesquisa que não haviam sido previstas inicialmente e enriquecem a análise, por sua relevância para a compreensão do objeto de estudo.

A primeira dessas contribuições refere-se à experiência da Entrevistada 2, que conseguiu ressignificar sua relação com a educação, anteriormente marcada por violência e

exclusão no momento da interrupção escolar. O relato da Entrevistada 2 evidencia essa dimensão ao relembrar uma infância atravessada por privações, castigos e dificuldades:

“É igual a minha infância. Tem uns negócios lá da minha, da infância, que eu não lembro é de nada. Não lembro é de nada. Porque, tipo assim, na minha infância, foi uma infância muito sofrida. Eu morava na roça. Eu comecei a trabalhar, estudar, foi com sete ou oito anos.

Eu tinha uma tia que já sabia, ela era professora, ela me ensinava em casa. Mas ela me ensinava a base de peia, de corda. Tinha que levar uma chinelada, situada. Só vivia apanhando. Vai para a escola era surra. Voltava da escola era surra, se atrasasse era surra. Aí você perde até a memória. E eu tinha aquele sonho de ser professora, mas era tão ruim estudar daquele jeito que criei foi desgosto pela escola” (Entrevistada 2, 49 anos).

As marcas da violência verbal e física, associadas à experiência escolar, no caso da desta egressa, acabaram gerando um sentimento de rejeição à educação. No entanto, o retorno à EJA possibilitou um processo de ressignificação e reencontro com o prazer de aprender:

“Agora depois que eu voltei pra escola e terminei, voltei a ter gosto pela educação. Tá sendo um sonho fazer pedagogia. [...] As pessoas discriminam muito a pedagogia. Eu digo: ‘Meu Deus, a pedagogia é onde as pessoas ensinam as pessoas a começar a ler, nos seus anos iniciais.’ [...] Eu não vejo do jeito que você vê. Eu vejo de outra forma” (Entrevistada 2, 49 anos)

Diferentemente da educação tradicional, com frequência lembrada pelos participantes como uma vivência punitiva e desumanizadora, a EJA se organiza a partir de práticas pedagógicas que valorizam os saberes prévios e os contextos socioculturais dos alunos. Essa perspectiva é reiterada por Freire (1987), que propõe uma educação centrada na experiência concreta dos educandos, onde o conhecimento se constrói a partir de sua realidade. A fala do Entrevistado 4 ilustra a importância dessa metodologia dialógica e colaborativa:

“Eu agradeço isso, que eu consegui passar por causa dos professores que me deram o respaldo, me deram a base pra que eu aprendesse realmente. Quando eu entrei no EJA não sabia nem escrever. Eu tive que reaprender a escrever. Aí, quando eu comecei a aprender a escrever, você escrevia e o professor falava: "Não, escreve de volta, tá errado". Por exemplo, o professor sempre falava assim: "Nunca apaga o que você fez, deixa reservado pra você ver sua progressão". E aí vai dando certo. E deu certo dessa maneira. Isso me fazia sentir que o jeito que eu fazia também tava certo, que só precisava melhorar. Me sentia muito bem” (Entrevistado 4, 63 anos)

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem aparece como ato de construção e não de imposição, reafirmando a superação da lógica bancária denunciada por Freire, e valorizando o percurso exploratório do estudante.

Em seguida, o Entrevistado 7 trouxe uma importante reflexão sobre a centralidade do reconhecimento do contexto social no qual o estudante está inserido para que o processo de ensino-aprendizagem seja inclusivo:

“Mas isso que falou é muito importante. Quando eu vim pra escola, como eu vim da roça, eu vim muito puro. Eu até reprovei. Eu era da expansão do setor O. E a gente ia estudar no setor O. Então, os professores que vieram da aula na expansão do setor O, eles eram mais inteirados com a comunidade, né? Então, essa questão da expulsão também... É muito complicado falar isso em um... A gente tem que ter muito cuidado pra trazer isso. Mas essa relação do professor com a realidade escolar do estudante, né? É também uma forma de expulsão. Assim... Porque se o professor não... Não tiver a sensibilidade também pra entender o espaço que ele tá, é muito complicado, né?” (Entrevistado 7, 49 anos)

A ausência dessa sensibilidade, como o entrevistado aponta, pode contribuir para a reprodução de práticas excludentes neste espaço que deveria ser inclusivo.

Ao mesmo tempo, a valorização da trajetória individual demonstra a importância do capital cultural na perspectiva de Bourdieu, uma vez que o reconhecimento desses saberes possibilita que estudantes antes marginalizados se apropriem da escola de outra forma. Nessa direção, Abreu (2015, p. 843), apoiada na teoria bourdieusiana desenvolvida em *A Distinção: crítica social do julgamento* (1979), explica que a posição de cada sujeito social depende do volume e da composição dos capitais que possui — cultural, social, simbólico e econômico — o que determina, em grande medida, suas chances de êxito e o modo como as relações são estabelecidas nos diferentes campos sociais. Assim, quando os sujeitos da EJA trazem consigo repertórios culturais oriundos do convívio familiar, comunitário ou político, eles ativam recursos simbólicos que, embora não reconhecidos pela escola tradicional, têm peso imprescindível em sua formação e em sua capacidade de interpretar o mundo.

Essa concepção é observada na fala do Entrevistado 7, que associa o engajamento político e cultural à construção de um repertório que construiu a partir do contato com sua família. Este repertório se aprimorou na escola a partir dos materiais trabalhados por professores que colocaram os estudantes em contato com músicas e obras que geralmente são menos acessadas pelas classes populares :

“Sempre gostei de literatura brasileira: Machado de Assis, José de Alencar, Guimarães Rosa. [...] Eu penso que a visão política do meu pai e da minha mãe [...] fazia com que a educação fosse algo que fazia parte do nosso cotidiano. Então o sonho de ser professor de filosofia, professor de geografia era presente. O professor Gadelha, de filosofia, colocava a gente pra ler os textos do Rui Facó, discutir. Isso era comum no meu meio, mas não era uma coisa normal de ter na escola. Acho que vários professores me marcaram: o Álvaro, que leu Stanislaw Ponte Preta de forma tão lúdica que nunca esqueci. Ele leu com a gente José de Alencar... A Maria José,

de geografia, que já discutia o que hoje chamam de sustentabilidade. A Alzira e a Solange de história, a Isis que apresentou MPB. Foram vários. Então isso favoreceu muito. Com as pessoas que convivi na juventude, além do meu pai e da minha mãe, seria impossível não terminar o ensino médio” (Entrevistado 7, 49 anos).

O acúmulo de capital cultural, nesse caso, reflete uma forma de resistência e de afirmação identitária, mostrando que a educação não se limita à escolarização formal, mas envolve práticas culturais, familiares e comunitárias que ampliam as possibilidades de leitura crítica do mundo. Abreu (2015, p. 845) lembra que o capital cultural pode assumir formas incorporadas, objetivadas e institucionalizadas, e que sua aquisição está intimamente ligada às condições sociais de origem. Essa constatação reforça a relevância da EJA como espaço de conversão simbólica, pois nela os saberes cotidianos, que constituem o *habitus* dos sujeitos, são reconfigurados e ganham legitimidade.

Para muitos desses estudantes, o retorno à escola representa também a tentativa de realizar o que Bourdieu chama de “reconversão de capitais”, isto é, a transformação de um tipo de capital (econômico, cultural ou social) em outro mais reconhecido no campo educacional (Abreu, 2015, p. 846). Esse movimento é perceptível quando os alunos da EJA, vindos de trajetórias marcadas por privações, utilizam sua bagagem de vida como base para novas aprendizagens, deslocando o sentido tradicional da distinção cultural. Ao reconhecerem o valor de suas experiências, subvertem a lógica segundo a qual apenas os detentores do capital legítimo, aquele valorizado pelas classes dominantes, seriam capazes de produzir conhecimento.

A autora também observa que as classes populares desenvolvem o que Bourdieu chama de “gosto da necessidade”, isto é, um conjunto de preferências e disposições moldadas pelas restrições impostas pelas condições materiais (Abreu, 2015, p. 862). Essa noção ajuda a compreender como, mesmo diante de dificuldades econômicas e sociais, os estudantes da EJA transformam o ato de estudar em um gesto de distinção inversa - uma forma de resistir à dominação simbólica e afirmar o direito de participar dos bens culturais e educacionais da sociedade.

Outras contribuições evidenciam desafios estruturais e pedagógicos da EJA. A Entrevistada 2 denunciou a falta de atenção de alguns docentes, ressaltando que, na primeira escola que procurou a EJA a postura de professores descomprometidos, prejudicava o aprendizado:

“Os professores precisam olhar mais para os alunos. Porque tem professor que eles não estão nem aí. Eles vão pra sala de aula, mas eles estão preocupados só com o salário deles, entendeu? Porque teve uma época que eu comecei a fazer o EJA e eu parei. Lá era no CESAS. Eu parei lá no CESAS. Você perguntou daquela vez, né? Se eu parei mais de uma vez, se eu retornei. Lembra?”

Agora me veio a memória. Eu estudei também naquele EJA, da L2 Sul. Eu trabalhava lá perto. Os professores lá não davam a mínima para o aluno, minha filha. Você pediu a explicação, eles não davam. Não dava a explicação. Eu gostei mais lá da cidade estrutural do que da L2 Sul. Aí eu peguei e parei de ir. E eu digo, não, não vou mais ir para essa escola, não. Além de eu trabalhar o dia todo. E à noite você ia e você pedia uma explicação e o professor só passava trabalho e saía da sala. Ah, minha filha, desaparecia da sala. Deixava os alunos se virar sozinhos” (Entrevistada 2, 49 anos)

De modo complementar o Entrevistado 4 alertou para despadronização da oferta da EJA nas instituições educacionais do DF:

“Então, com certeza que sim. Agora, tem um detalhe. É o seguinte, Yorrana, tem professores não tão nem aí pro conhecimento. Tem colégio do EJA que eles não tão nem aí. Ele joga a matéria, se você aprender, bem, se você não aprender também tá tudo certo. Agora, onde eu estudei, faz uma diferença muito grande. Isso varia de colégio pra colégio, sabe? Tem uns que não faz muito esforço não. Então, parece que o cara está ali por uma obrigação para dar aula, para dizer, por uma obrigação. Não porque ele não colabore, mas porque ele gosta mais do dinheiro. E os meus professores no noturno, botava a gente pra ralar mesmo, pra pesquisar, pra ir atrás, pra tentar entrar, entendeu? Uma diferença muito grande. Eu vejo que tem diferença. Se tem diferença de turno, você imagina se não tem diferença de colégio. Porque a discriminabilidade é muito grande. Eu acho que quanto mais o EJA tá mais na periferia, mais discriminado. Bota os piores professores pra lá, a pessoa que falta aula, bota um monte de atestado. Sem falar que o EJA não tem muita divulgação, entendeu?” (Entrevistado 4, 63 anos)

A Entrevistada 5 acrescenta que a rotatividade de professores comprometia a continuidade estável da aprendizagem, porque cada professor adotava uma metodologia para abordar os conteúdos, e essa diversidade de abordagens confundia a cabeça dos estudantes. De acordo com as palavras da própria entrevistada, a impressão que se tinha era que os professores não gostavam de dar aula naquele turno e para aquele público:

“A EJA deixava muito a desejar sobre professores. Nós tínhamos aqui um mês e um professor. Quando a gente via, já entrava outro professor. Então, eu acho que isso já deixa a desejar o aluno, porque confunde muito a nossa cabecinha. Porque se você está aqui hoje com o professor, aí amanhã o professor já chega na sua sala e diz, ah, muito obrigada, eu quero agradecer por ter... estar com vocês. Aí já é outro professor. Aí vem mais 15 dias, já troca outro professor. Então, isso deixa muito a desejar, gente. Aí confunde muito a cabeça da gente com as matérias também, né? Porque cada professor tem uma forma de ensinar, tem uma forma de dar aula na sala de aula. Aí isso deixa muito a desejar o aluno. Entendeu? Sei lá, a gente tinha a impressão que ninguém queria dar aula pra gente, que assim que tivesse uma vaga de dia eles iam embora” (Entrevistada 5, 60 anos)

Esses relatos indicam que apesar de seu caráter emancipador, essa modalidade de ensino também recebe críticas pontuais relacionadas a limitações estruturais e pedagógicas, como a rotatividade de professores, metodologias inconsistentes e a postura de alguns docentes que não demonstram compromisso com o processo de ensino-aprendizagem. Esses obstáculos, no entanto, não devem ser compreendidos como regra, mas como reflexo de uma modalidade que historicamente recebeu menos investimento e atenção.

Tal cenário evidencia a desigualdade de tratamento entre a EJA e o ensino regular, que pode ser interpretada à luz do conceito de poder simbólico de Bourdieu: ao ser tratada como um “puxadinho” do sistema, a EJA é desvalorizada institucionalmente, reforçando a ideia de que a educação de jovens e adultos não possui a mesma legitimidade que o ensino regular. Tal desigualdade institucional, no que se refere ao investimento e prestígio destinado a EJA e ao ensino regular, reflete, segundo Abreu (2015, p. 843), a própria “lógica da distinção” analisada por Bourdieu, em que certos espaços e práticas educativas são valorizados e legitimados, enquanto outros permanecem estigmatizados, reproduzindo a hierarquia entre as classes sociais que os integram.

As falas dos entrevistados 3 e 7 sintetiza essa percepção:

“Lá no EJA eu vi que é uma negação. A educação não liga pra gente que tá na EJA. Como a maioria das pessoas é gente que largou, que reprovou, que foi levando a vida. Então eu senti que a educação continua não ligando muito pra gente. Mas também tem muita gente sem futuro. Lá na escola que eu estudava, na hora da entrada, tinha gente fumando paieiro, maconha dentro da escola. Mas tem muito jovem também que largou no sexto ano e voltou com 18, 19 anos” (Entrevistado 3, 21 anos).

“Olha eu vejo que a EJA ainda é um puxadinho do ensino regular. E eu tive sorte de ter professores bons, que incentivavam, discutiam com a gente, falavam pra gente ir na UNB. Mas eu vejo a EJA como um puxadinho mesmo. E é óbvio que precisa ser valorizada, mas falta um projeto de educação noturna em que o estudante tenha todas as condições, tenha acesso a tudo que a escola pode oferecer na íntegra. Sobre tudo pensando na formação intelectual e tal. Eu vejo isso” (Entrevistado 7, 49 anos).

Tal como afirma Freire (1987), a educação que não reconhece a totalidade dos sujeitos e suas condições históricas corre o risco de reproduzir o mesmo modelo de exclusão que pretende combater.

Essa diferença de status se prolonga no ensino superior. Os relatos apontam que, ao ingressarem na universidade, os egressos da EJA frequentemente não têm seus saberes reconhecidos, já que o modelo acadêmico dominante privilegia formas hegemônicas de produção do conhecimento e desconsidera, de modo geral, a diversidade epistemológica. Essa experiência confirma a tese de Bourdieu e Passeron (2014) de que a escola reproduz desigualdades ao impor um capital cultural legítimo que nem todos dominam e quem domina já está dotado de capital simbólico e capital financeiro. Ao mesmo tempo, reafirma a crítica freireana a um ensino bancário, que não reconhece o estudante como sujeito ativo que tem potencial de contribuir, por meio do estabelecimento de uma relação horizontalizada entre educador e educando e de uma prática pedagógica dialógica e problematizadora, com o processo educativo. O choque entre a bagagem cultural dos alunos da EJA e as exigências da universidade mostra como a desigualdade se perpetua, mesmo quando o acesso formal é

conquistado. O Entrevistado 4 expôs que tem sentido muita dificuldade em se adaptar ao curso que está fazendo na Universidade de Brasília pelo fato de não existirem flexibilizações que contemplem as necessidades específicas dos alunos oriundos da EJA e também porque sente que os métodos, as técnicas e os saberes só são validados quando seguem um padrão pré-estabelecido pela instituição:

“E uma das coisas também que eu acredito, assim, que seria muito interessante, como eu já comentei com o professor, eu comecei com o coordenador lá do curso, é exatamente sobre a avaliação. Avaliação, porque não é porque é desigual, eu não acho desigual. E eu tenho que dividir, modificar a minha prova, porque a gente estuda numa sala normal. Eu tenho eu, que é 63 anos e tem pessoas lá de 18 anos. Uma sala normal para todos. Mas o que eu argumento é que o meu raciocínio não é tão rápido, mais igual os jovens. Eu preciso de mais tempo. Não é que eu não sei fazer. Não é que eu não entendi a prova. É que eu preciso de mais tempo para me ler a questão ali, o anunciado, e tentar raciocinar o que ele está pedindo. E uma das coisas, tem professores que passam a matéria e quer que você escreva o resultado, o que tá no livro que ele tá ensinando. E eu acho que não é dessa maneira, porque eu acho que tem que ser do jeito que eu entendi. O meu aprendizado, o que eu aprendi sobre aquela matéria, talvez até seja igual ao que ele está querendo. O resultado seria o mesmo. Mas com as minhas palavras, não com o que está no livro, que eu não vou conseguir. Eu não vou conseguir passar na prova de citologia que o professor quer que eu coloque o que está no livro. Eu não vou conseguir dessa maneira. Isso que eu estou tentando lá argumentar com o professor. Eu tenho um diálogo lá com os professores, no modo que tão colocando as coisas, né? Por exemplo, assim, eu já tenho muito conhecimento, na estrada, uma estrada longa, mas não sei às vezes, mexer nessas tecnologias técnica, na linguagem acadêmica lá, né? Não sei muito na linguagem acadêmica, mas a vida me deu uma bagagem muito grande, um conhecimento. E isso tudo faz parte do aprendizado. Tem muita coisa que estão ensinando na sala de aula que não condiz com a realidade. E aí me incomoda, me incomoda muito, só muito, muitas das vezes eu fico calado, muitas vezes eu nem consigo. Ficar calado. Porque não é verdade, não é realidade. E eu comento na sala, ó, isso não é realidade. Não é dessa maneira, não é assim. Tipo assim, a ciência, ela é exata. A ciência é exata, você pode confiar que isso é assim, assado. Até comentei com o professor um dia lá, ó, mas se a ciência é exata, se nós sabemos que a ciência não é exata, que eu devia confiar naquilo que ela tá falando. E eu falei que não, que a ciência não é exata até hoje, é exata pra mim. Eu estudo agora, no momento ela é exata. Amanhã vem alguém e me sobrepõe. Aí, a partir daí, como é que eu posso falar que ela é exata? Eu não tenho o que fazer. A gente não pode dizer que ela é exata, não chegou ainda, não tem o resultado exato e nunca vai ter. Vai ter sempre alguém que contesta o seu trabalho” (Entrevistado 4, 63 anos).

O depoimento revela que, embora a escolarização formal exija domínio de um repertório técnico, a experiência de vida — muitas vezes ignorada pela academia — é também forma legítima de saber. Essa tensão mostra como a desigualdade se perpetua mesmo após o acesso formal à universidade. Em consonância com os achados desta investigação, a pesquisa de Leite (2022) também aponta que os estudantes oriundos da EJA encontram dificuldades de adaptação às universidades, que mantêm estruturas institucionais semelhantes às do ensino regular e pouco sensíveis às especificidades desse público. A autora, apoiando-se em Basegio e Medeiros (2013), observa que a homogeneização dos saberes e das metodologias usadas na educação superior tende a ampliar as dificuldades de aprendizagem, sobretudo pela ausência

de práticas pedagógicas e avaliativas que reconheçam as trajetórias singulares dos estudantes provenientes da EJA.

Ainda assim, os relatos indicam que a EJA abre caminhos concretos de mobilidade social e intelectual. Mais do que a obtenção de um certificado, os estudantes relatam ter desenvolvido novas formas de pensar, ampliando horizontes e criando redes que possibilitaram a continuidade dos estudos e a inserção em espaços antes inacessíveis.

Nesse ponto, observa-se a dimensão transformadora da educação, tal como defendida por Freire, na medida em que ela não apenas transmite conteúdos, mas potencializa a consciência crítica e a capacidade de intervir na própria realidade social. O Entrevistado 7 sintetiza esse processo:

“Mas é o que falo pros meus alunos: estudar é uma forma de resistência. Hoje eu posso chegar em um grupo de mestres e doutores e me posicionar. Então eu penso que a educação é essencial nesse sentido. Não pra elitizar o discurso, mas pra você ter argumentos pra entrar nesse debate. E foi a EJA que me proporcionou isso. Se não tivesse terminado meus estudos, convivido com as pessoas que eu convivi, não seria quem sou hoje”(Entrevistado 7, 49 anos).

Assim sendo, é necessário reconhecer que a transformação social proporcionada pela escolarização sozinha não elimina as demais desigualdades e suas formas de opressão - como as opressões de classe e raça - que atravessam a vida dos sujeitos. A Entrevistada 6 relata um episódio em que sua ocupação profissional foi questionada em razão de sua posição social e sua cor mesmo após sua ascensão educacional:

“Aí eu passei no concurso e fui assumir em uma escola perto da minha casa. Nessa escola tinha umas professoras que não era de contrato e elas não me receberam muito bem. Pra mim esse negócio de contrato e efetivo não importa porque tá todo mundo fazendo seu trabalho, mas é só pra você saber o contexto da história. Aí essa professora estava lá e o marido dela chegou. E o marido dessa professora foi uma pessoa que eu conheci na minha adolescência. Na adolescência, não. Ali com 18, 19 anos, né? E esse rapaz me viu. E ele me viu, ele olhou para mim assim, com uma cara assim e disse: “Márcia? O que você está fazendo aqui?” Aí eu falei: “Ué, eu trabalho aqui”. Ele foi capaz de falar isso para mim: “Trabalha onde? em qual cargo? Aí antes de eu responder em qual cargo ele falou: “você trabalha na portaria, na limpeza, né?” Eu falei: “Não. Eu sou professora”. Aí ele falou assim: “ah, mas você é professora de contrato, né?”. Eu falei: “Não. Eu sou professora efetiva, mas não teria problema se fosse de contrato, todos nós somos educadores. Mas eu passei no concurso público”. Aí ele falou assim: “Nossa, mas logo você? Você não tem cara de professora não”. Eu só me retirei, porque parece que a pessoa não tem filtro, né? Fiquei pensando, pq não tenho cara? O que é ter cara de professor? Certeza que ele falou aquilo porque achava que só porque minha família era muito pobre eu não teria chance de vencer na vida com os estudos. Ou por causa da minha cor mesmo. Esse episódio me deu muito” (Entrevistada 6, 53 anos)

A fala explícita como a ascensão educacional, embora represente uma conquista simbólica, não é suficiente para romper completamente as estruturas de preconceito racial e social que moldam a hierarquia das relações. Além das persistências das desigualdades em

outros âmbitos, Bourdieu (1998) ressalta que o diploma conquistado pelas classes populares nem sempre recebe o mesmo prestígio:

“Os alunos ou estudantes de famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado” (Bourdieu, (1998, p. 231)

Dessa forma, a escolarização não neutraliza completamente os efeitos das desigualdades simbólicas, embora possa abrir frestas de resistência e possibilitar estratégias de valorização dos saberes cotidianos.

Nesse sentido, a análise de Abreu (2015) ajuda a compreender que o campo educacional é também um espaço de disputa simbólica: as práticas pedagógicas, os gostos e os modos de expressão revelam distinções e hierarquias sociais que se naturalizam como diferenças “de mérito”. A EJA, ao valorizar as trajetórias de vida e o saber experiencial dos sujeitos, desafia essas hierarquias e introduz novas formas de legitimação cultural.

Assim, as falas dos participantes e a teoria de Bourdieu, mediada pela leitura de Abreu, mostram que o habitus popular não é sinônimo de limitação, mas de resistência e reinvenção. A EJA, quando compreendida como espaço de libertação, aproxima-se da pedagogia freireana por permitir que os sujeitos reconheçam o valor de sua própria experiência e transformem o “gosto da necessidade” (Abreu, 2015, p. 862) em um projeto de emancipação.

Sob essa ótica, a modalidade assume seu papel de reconstrução simbólica e política, em que o saber cotidiano é legitimado como forma válida de conhecimento. Como afirmam Freire (1987) e Bourdieu (apud Abreu, 2015), a transformação social depende tanto da conscientização crítica quanto da possibilidade de redefinir as condições de distinção e pertencimento.

O Entrevistado 7 também problematiza esse cenário, reconhecendo que a educação por si só não resolve todas as desigualdades, pois está imersa em um tecido social permeado por diferentes capitais - econômico, cultural e simbólico. Ele afirma:

“Até hoje nos movimentos sociais eu tenho muita dificuldade de ser ouvido, e são lugares que discutem Paulo Freire, que Paulo Freire é estudado. Pregam o autor e não vivenciam isso. Tirando o meu orientador, o Eraldo, porque ele é um cara diferente nesse sentido. Então dá voz mesmo que nos movimentos ainda tenha hierarquia. Por exemplo, no curso de história eu consegui que o meu trabalho de conclusão de curso fosse escolhido pra apresentar na semana acadêmica, com o professor Erlando eu consegui que ele deixasse eu dar uma aula no lugar dele, eu escrevo um texto que a professora Maria Abádia fala que tá bom, escrevi um texto que a revista Xapuri publicou, mas no lugar que eu sempre convivi eu vejo texto de todo mundo e não vejo o meu lá. Eu lembro de uma fala do professor Clóvis de Barro, ele é muito assertivo quando ele diz que a legitimidade do discurso depende

da condição social do interlocutor. Então por mais que você estude, por mais que você avance, se não tiver uma relação com gestão democrática, dificilmente o estivador ou um cobrador de ônibus vai ter o texto dele referenciado. E na academia é mais duro ainda” (Entrevistado 7, 49 anos).

Portanto, é necessário compreender que a EJA está inserida em uma cadeia mais ampla de desigualdades sociais. O perfil de seus estudantes é marcado pela marginalização, e a ausência de políticas robustas e de investimentos consistentes reforça a manutenção dessas exclusões. Bourdieu ajuda a entender esse processo ao destacar como o capital simbólico influencia na percepção de legitimidade dos sujeitos, haja vista que mesmo após alcançarem níveis mais altos de escolarização, os egressos relatam sentir-se desvalorizados e questionados quanto à sua competência. Isso demonstra que a educação, por si só, não é capaz de eliminar desigualdades, já que a desigualdade educacional coexiste com outras desigualdades das dimensões econômica, cultural e simbólica.

Considerações finais

O presente Trabalho de Conclusão de Licenciatura partiu da indagação de que a Educação de Jovens e Adultos pode se constituir como um instrumento de transformação social, capaz de contribuir para superar a reprodução das desigualdades educacionais e simbólicas descritas por Pierre Bourdieu (2023), ao mesmo tempo em que concretiza, na prática, os princípios da pedagogia emancipatória de Paulo Freire (1987). A análise desenvolvida ao longo da pesquisa confirmou o potencial transformativo da EJA, a partir da observação do papel da EJA na trajetória dos entrevistados, e permitiu vislumbrar a complexidade desse cenário, uma vez que a efetividade transformadora da EJA depende de múltiplos fatores estruturais, institucionais e subjetivos que nem sempre estão plenamente garantidos nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas cotidianas. É importante destacar que este estudo trata de transformações, e não de revoluções, ou seja, de mudanças graduais e concretas que reconfiguram as trajetórias e percepções dos sujeitos, mas que não operam rupturas bruscas nas estruturas sociais.

A metodologia adotada combinou fundamentos teóricos e práticos da sociologia reflexiva bourdieusiana e princípios éticos e atitudinais da pesquisa-ação freireana, integrados dentro de uma pesquisa de caráter fenomenológico. Tais abordagens foram incorporadas como dimensões teórico-metodológicas complementares, articulando a análise de dados secundários do INEP com entrevistas semiestruturadas realizadas com egressos da EJA. Tratou-se de uma pesquisa, voltada à compreensão da inserção na EJA como fenômeno em sua complexidade e à apreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências educativas. Essa abordagem mostrou-se adequada para alcançar os objetivos propostos, pois permitiu captar tanto as dimensões objetivas das condições de acesso e permanência na escola quanto às dimensões simbólicas das transformações vividas pelos participantes.

A análise das entrevistas possibilitou identificar sete eixos analíticos principais, que se articulam entre as dimensões materiais e subjetivas da experiência educativa. Importa dizer que nenhum eixo pertence puramente a uma dessas dimensões, na medida em que são complementares entre si. Embora alguns revelem elementos mais fortemente associados a determinado campo, material ou subjetivo, ambas coexistem e se entrelaçam nas trajetórias dos egressos da EJA, que expressam simultaneamente capacidade crítica e consciência de sua realidade, mas também enfrentam constrangimentos impostos pelas estruturas sociais. Essa indissociabilidade entre o material e o simbólico confirma a complexidade e a densidade social do fenômeno analisado.

Na dimensão material, o Eixo 1 – “Motivos para a interrupção escolar”, evidenciou que as condições de vida condicionadas pela origem social, questões familiares e pedagógicas são os principais fatores de afastamento do sistema educacional, aspecto que confirma a literatura geral sobre as desigualdades estruturais do acesso. Já o Eixo 2 – “Incentivo e apoio familiar para continuar estudando”, revelou que o suporte emocional e material da família são elementos decisivos para a interrupção, permanência e conclusão dos estudos, na experiência vivida pelos entrevistados. O Eixo 3 – “O que motivou a volta aos estudos”, destacou a dimensão tanto estrutural quanto subjetiva desse retorno: o desejo de conquistar novas oportunidades de trabalho se alia à necessidade de reconstruir a autoestima e o sentimento de pertencimento. O Eixo 4 – “Por que escolheu a EJA e não outros modelos de certificação” confirmou que a modalidade se apresenta como alternativa mais viável para sujeitos com perfil da EJA que enfrentam múltiplas restrições de tempo e renda, mas que valorizam a aprendizagem coletiva e o vínculo com o espaço escolar.

Na dimensão subjetiva, o Eixo 5 – “Experiência de adaptação ao retornar aos estudos por meio da EJA”, mostrou que o reencontro com o ambiente escolar provoca processos de reconfiguração identitária, marcados por desafios, inseguranças e superações e descobrimento de potencialidades. O Eixo 6 – “Relação estabelecida entre educador e educando ao longo da trajetória na EJA” revelou que o vínculo dialógico e o acolhimento são aspectos centrais na consolidação da aprendizagem e na construção da autoconfiança.

Por sua vez, o Eixo 7 – Transformações no âmbito educacional, pessoal, social e profissional se coloca como o maior ponto de entrelaçamento entre as dimensões material e subjetiva. Ele sintetiza o modo como as condições concretas de vida e as oportunidades de ascensão (materiais) se articulam aos sentidos atribuídos, à autopercepção e à consciência crítica (subjetivas) na trajetória formativa dos egressos.

Esses resultados dialogam diretamente com os fundamentos teóricos adotados nesta pesquisa. De acordo com a crítica bourdieusiana, a escola tende a reproduzir as desigualdades sociais ao valorizar determinados capitais culturais e simbólicos em detrimento de outros. No entanto, as narrativas dos egressos evidenciaram fissuras nesse processo de reprodução, mostrando que, quando a EJA adota práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com a realidade dos sujeitos, ela se converte em espaço de reconstrução do *habitus* e de ressignificação das experiências. Nesse sentido, a pedagogia freireana se manifesta como referência prática e teórica fundamental, pois sua proposta de educação libertadora, baseada no diálogo e na conscientização, encontra expressão nas falas dos sujeitos pesquisados, que reconhecem a EJA como oportunidade concreta de transformação da própria vida e de

ampliação de horizontes. A transformação aqui observada, portanto, não é totalizante ou revolucionária, mas gradual e profundamente humana, centrada na construção da autonomia e da consciência crítica.

A análise dos dados também revelou uma forte correspondência entre o perfil dos egressos entrevistados e o perfil apontado pelo INEP para os estudantes da EJA em âmbito nacional e distrital. Essa convergência confirma que os sujeitos da modalidade são, em sua maioria, trabalhadores adultos com trajetórias educacionais interrompidas por razões econômicas, familiares e laborais. Nesse contexto, as condições estruturais da EJA, como a flexibilização de horários, as metodologias participativas e as práticas pedagógicas adaptadas à realidade dos alunos, desempenham papel decisivo na permanência e conclusão dos estudos. Caso o acesso estivesse restrito ao modelo tradicional de ensino, o reingresso e a continuidade escolar seriam praticamente inviáveis diante das exigências de trabalho e cuidado familiar que caracterizam esse público. Assim, as especificidades da EJA, ao promover condições reais de acesso e permanência, materializam as políticas de equidade e democratização do ensino, em sintonia com a literatura geral e com os marcos legais que reconhecem a educação como direito de todos e dever do Estado.

Em diálogo com a literatura específica, observou-se que as pesquisas anteriores convergem com este estudo ao reconhecerem a EJA como um espaço de passagem ou transição, seja rumo ao ensino superior, seja para ampliar as possibilidades de atuação nos espaços sociais. Entretanto, este trabalho se diferencia pela escala e pela ênfase analítica adotadas. Enquanto grande parte dos estudos existentes recorre a recortes institucionais restritos e privilegia a análise do processo de adaptação dos egressos ao ensino superior, este estudo fenomenológico amplia o foco para compreender as experiências vividas na própria EJA e os impactos dessa formação na vida dos sujeitos antes mesmo do ingresso em outros níveis educacionais. O método adotado permitiu captar de forma densa e integrada a complexidade dessas trajetórias, ainda que se reconheça como limite a impossibilidade de generalização dos resultados, uma vez que a análise se circunscreve ao território do Distrito Federal. Ainda assim, a investigação válida, em um contexto mais amplo, hipóteses já identificadas em estudos localizados e demonstra que, ao não delimitar variáveis como instituição de conclusão de conclusão da educação básica e de ingresso no ensino superior, gênero, idade ou Região Administrativa de domicílio, tornou-se possível construir uma leitura abrangente da EJA como espaço de transformação em diferentes realidades sociais do DF. Além disso, enquanto a literatura específica tende a situar as transformações mais significativas apenas após o ingresso no ensino superior, os resultados aqui obtidos

evidenciam que essas mudanças se iniciam no próprio retorno à escola. Elas se manifestam durante o processo de (re)ingresso escolar e na relação cotidiana com a instituição, reconfigurando a forma como os sujeitos se percebem, se posicionam e interpretam o mundo. Assim, a EJA não apenas inaugura caminhos para a continuidade dos estudos, mas se constitui como um processo formativo integral, no qual se enraízam e se projetam transformações humanas, sociais e profissionais. Ademais, esta pesquisa aprofunda dimensões pouco exploradas em trabalhos anteriores, especialmente aquelas relacionadas ao ambiente familiar, às redes de apoio e ao papel da escola na reconstrução do pertencimento e da autoestima dos estudantes.

Diante dessa conjuntura, as sugestões apresentadas pelos egressos da modalidade, direta e indiretamente, sobre como melhorar a EJA ganham peso. A ampliação da oferta, a estabilidade pedagógica, a formação de professores comprometidos e a destinação de recursos adequados são elementos centrais para que a modalidade cumpra a função emancipatória que tinha sido pensada em seu bojo. Um projeto de educação, com orientações e determinações legais criado com a participação em massa de educadores populares e pessoas envolvidas com a EJA, seria possível romper com as estruturas de opressão, fazendo com que a EJA deixe de depender do esforço individual ou das condições locais e se consolide como política pública estruturante. Tal projeto já é discutido por Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), com base na literatura e nas experiências nacionais e internacionais que apontam esses caminhos como soluções possíveis para que a EJA cumpra seus propósitos formativos e sociais.

Os autores defendem uma EJA concebida nos marcos da educação continuada, superando o caráter meramente compensatório e reconhecendo que jovens e adultos são plenamente capazes de aprender ao longo de toda a vida. Nesse sentido, propõem uma formação voltada à autonomia dos sujeitos, planejada a partir das demandas concretas das comunidades e articulada ao reconhecimento dos diferentes espaços educativos - formais e não formais - como lugares legítimos de aprendizagem. Além disso, destacam a importância da flexibilização curricular e dos processos de certificação, contemplando percursos formativos diversos e integrando educação geral e profissional, bem como da descentralização das políticas educacionais, de modo a garantir autonomia às instituições para desenvolver projetos pedagógicos coerentes com as realidades locais. Isso retoma a perspectiva freireana de uma educação voltada para a libertação e não para a adaptação, e reafirma a necessidade de enfrentar o caráter reprodutivo da escola apontado por Bourdieu (2023). Assim, a EJA pode continuar transformando realidades sociais em graus cada vez mais profundos, desde que seja compreendida e fortalecida como parte central do direito à educação.

Referências

- Abreu, Cesaltina. A lógica da distinção em Pierre Bourdieu, vista através de uma obra excepcional. *Mulemba*, Lisboa, v. 5, n. 10, p. 841–964, nov. 2015. Edições Pedagogo. Disponível em: <http://journals.openedition.org/mulemba/2195>. Acesso em: 23 out. 2025. DOI: <https://doi.org/10.4000/mulemba.2195>.
- Alcoforado Joaquim Luís M.; Dantas, Tânia Regina; Gaya, Sidneya Magaly. Educação de Jovens e Adultos e seus sujeitos: especificidades de um domínio epistemológico e de um campo de práticas. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v. 42, n. 2, p. 1-16, abr./jun. 2024. DOI: 10.5007/2175-795X.2024.e101014.
- Anami, Karin Tyeko; Oliveira, Fátima Peres Zago de. Retrato, memória e história: a transformação da vida após a EJA-EPT. *EJA em Debate*, v. 10, n. 18, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/3262>
- Aquino, Evely Cristine Pereira de. *Trajetórias humanas e saberes docentes em narrativas de egressas da EJA no curso de Pedagogia*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/cf9d20bd-a52e-41dc-92bc-d89583f7accb>
- Arroyo, Miguel Gonzales. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *REVEJ@-Revista de Educação de Jovens e Adultos*, online, v. 1, n.0, agosto de 2007.
- Arroyo, Miguel Gonzales. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p 19-50
- Arroyo, Miguel Gonzales. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *Anais...In: Seminário Nacional sobre formação do educador de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- Arroyo, Miguel Gonzalez. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- Asbahr, Flávia da Silva Ferreira; Lopes, Juliana Silva. A culpa é sua. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 53–73, mar. 2006
- Bardin, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- Basegio, Leandro Jesus; Medeiros, Renato da Luz. *Educação de Jovens e Adultos: problemas e soluções*. Curitiba: Intersaberes, 2013.
- Becker, Elsbeth; Keller, Lenir. A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *EJA em Debate*, ano 9, n. 15, 2020.
- Becker, Howard S. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. Tradução de Marco Estevão. 3a edição. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.
- Biroli, Flávia. O público e o privado. In: Miguel, Luis Felipe; BIROLI, Flávia (org.).

Feminismo e política: uma introdução. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014. p. 31-46.

Biroli, Flávia; Marques, Danusa. Violência contra as mulheres/de gênero na política. In: PERISSINOTTO, Renato et al. (org.). *Política comparada: teoria e método*. Curitiba: Ed. UFPR, 2021.

Bourdieu, Pierre. *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes, 1993.

Bourdieu, Pierre. *Escritos da Educação*. Tradução: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

Bourdieu, Pierre. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.

Bourdieu, Pierre. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papius, 1996. Capítulos 1 e 2. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3005706/mod_resource/content/0/Pierre_Bourdieu%20-%20Raz%C3%B5es%20Pr%C3%A1ticas.pdf

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 50. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2023.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Brandão, Carlos R.; Leal, Alessandra; Borges, Maristela C. Saber para si, saber com os outros. In: MAFRA, Jason et al (orgs.). *Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Editora Esfera, 2009. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/083a43a9-693c-450e8a20-bdc438091eeb/content>.

Brasil Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Estabelece o novo regime de limites para despesas do governo federal. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 16 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Diário Oficial da União: Seção 1*, Brasília, DF, 19 jul. 2000. Art. 5º.

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em 21 de setembro de 2022

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Art. 208, incisos I, VI e VII.

Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica2013-pdf/file> - acessado em 18/04/2017.

Brasil. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Educação de Jovens e

Adultos (EJA). Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas_suplementares/eja

Brasil. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União: Seção 1*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

Brasil. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

Brasil. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 27 dez. 1961

Brasil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Brasil. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 abr. 2025. As **Metas 9 e 10** do PNE tratam, respectivamente, da elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais e da ampliação da oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à educação profissional .

Brasil. *Portaria Ministerial nº 195, de 8 de julho de 1963*. Dispõe sobre a regulamentação da educação de adultos no Brasil. *Diário Oficial da União: Seção 1*, Brasília, DF, 10 jul. 1963.

Brasil. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação de Jovens e Adultos. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, n. 6, p.2, 5 jan. 2021 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2021-pdf/191091-rceb001-21/file>.

Brasileiro, Regina. Breve história da EJA no Brasil. Podcast Falando sobre a EJA. Junho, 2021.

CAPES – Portal de Periódicos. Pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) e transformação social. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 04 ago. 2025.

Carneiro, Sueli. Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

Carneiro, Terezinha F.. Casamento contemporâneo: o difícil convívio da individualidade com a conjugalidade. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 11, no. 2, 1998. Editorial Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: ISSN 0102-7972.

Carreira, Denise; Di Pierro, M. C. Impactos da covid-19 na educação de jovens e adultos: uma revisão de literatura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 55, e11093, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/RHTyvBQRjgNyHGqktHrwNzP/>

- Costa, Cláudia Borges; Costa, Rosimeire Maria Fortuna. Egressos da EJA no Ensino Superior: trajetória de desafios e potencialidades. Revista EDUCAmazônia – Educação, Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, v. 16, n. 2, jul.–dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/download/12232/8436/3433>. Acesso em: 31 out. 2025.
- Creswell, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens* [recurso eletrônico]. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva.
- Cury, Carlos Roberto Jamil. *O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola*. Brasília: Ministério da Educação, s.d. Disponível em: <http://moodle3.mec.gov.br/ufmg/file.php/1/gestores/direito/pdf/jamilcury.pdf>
- De La Fare, Mônica; Santos, Simone Valdete dos; Schneider, Cristiane. Histórias de lutas: trajetórias e estratégias de estudantes egressos da EJA para acessar e se formar na universidade. In: XIII ANPED Sul, 2020, Brasil. Anais... Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 2020. ISBN 2595-7945. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/19945?locale=pt_BR
- De La Fare, Mônica; Santos, Simone Valdete dos. Estudantes egressos da EJA na universidade: direitos possíveis? Revista Investigar em Educação, v. 2, n. 14, 2024. Disponível em: <https://www.up.pt/revistas/index.php/spce/article/view/1788>
- Di Pierro, Maria Clara; Joia, Orlando; Ribeiro, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Cadernos CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/>
- Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. Informações sobre a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Distrito Federal. Brasília: SEEDF, [s.d.]. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/eja-2/>.
- Fontoura, Natália; Araújo, Clara (orgs.). *Uso do tempo e gênero*. Rio de Janeiro: UERJ, 2016.
- Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* / Paulo Freire, São Paulo, Paz e Terra, 2011.
- Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Freitas, Isabel Maria Sabino de; Vieira, Sofia Lerche. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Plano, 2003.
- Google Acadêmico. Pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA), transformação social, trajetória e egressos. Disponível em: <https://scholar.google.com/>. Acesso em: 04 ago. 2025.
- IBGE. *Estatísticas do Século XX*. Publicação em PDF. 2013c. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/seculoxx/seculoxx.pdf>. Data de acesso: 25/03/2025.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dados de matrículas 2014–2024. Plataforma Anonymousdata. Disponível em: <https://anonymousdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal>

- Laffin, Maria Hermínia Lage Fernandes; Muniz, Roberta de Jesus. *Eu pensava que escola não seria para mim: encontros que entrelaçam as trajetórias de vida e de escolarização dos sujeitos e o acesso ao Ensino Superior*. Perspectiva, Florianópolis, v. 42, n. 2, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/93317>
- Leite, Sandra Fernandes. *O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2013.
- Leite, Semar Ferreira. *Trajetórias formativas dos egressos da EJA na educação superior privada a distância*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA), 2022. Dissertação (Mestrado Profissional) – 87 f. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/items/8854c661-6568-478d-98d4-786acddf2996>.
- Medeiros, M; Osório, R. G. (2005). *Desigualdade de renda e pobreza no Brasil: uma análise da estabilidade dos indicadores nos anos 1990*. Revista Brasileira de Economia.
- Medeiros, Marcelo. *Distribuição de renda: o principal problema do Brasil*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2008.
- Melo, Sandra Maria Alves Barbosa; Lopes, Eliete Borges. Um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Revista Instituto IESA*, [S. l.], v. ?, n. ?, p. 134-147, 2020. Disponível em: <https://revista.institutoiesa.com/wp-content/uploads/2020/11/12-UM-BREVE-HISTORICO-DA-EDUCACAO-DE-JOVENS-E-ADULTOS-NOSandra-Maria.pdf>. Acesso em: [25/03/2025].
- Minayo, M. Cecília (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- Ministério da Educação. **Pacto EJA: 72% das redes já aderiram à iniciativa**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/julho/pacto-eja-72-das-redes-ja-aderiram-a-iniciativa>.
- Moacyr, Primitivo. *A Instrução e o Império (Subsídios para a História da Educação no Brasil) 1854 – 1888*. 2º Volume. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1937.
- Moreira, Adriana Martins. *A produção acadêmica sobre egressos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil (2006-2017)*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), 2021. Dissertação (Mestrado) – Repositório Institucional da UFBA. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34991>.
- Nascimento, A. do. *O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Resumo do Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento*. Cairo: ONU, 1994
- Osório, Rafael Guerreiro. *A desigualdade racial de renda no Brasil: 1976–2004*. Brasília, DF:

- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2006. (Texto para Discussão, n. 1.178).
- Osório, Rafael Guerreiro. *Classe, raça e acesso ao ensino superior no Brasil*. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2007. (Texto para Discussão, n. 1.283).
- Osório, Rafael Guerreiro. *Raça e educação: caminhos e descaminhos da igualdade*. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2008. (Texto para Discussão, n. 1.330).
- Osório, Rafael Guerreiro. *A desigualdade de oportunidades educacionais no Brasil*. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2009. (Texto para Discussão, n. 1.363).
- Paiva, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1987.
- Paula, Claudia Regina de; Oliveira, Marcia Cristina de. Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida. Curitiba: Intersaberes, 2012. p.92
- Peters, Gabriel. Habitus, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 28, n. 83, p. 47-71, 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/107/10729835004.pdf>
- Pinheiro, Salomé Maria da Silva. O perfil do aluno da EJA na atualidade. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 7., 2020. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69099>
- Quaresma. Valdete Boni e Sílvia Jurema Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976> Leitura complementar Colognese, S.A. et. al. A técnica de entrevista na pesquisa social. In: Pesquisa Social Empírica: Métodos e Técnicas. Cadernos de Sociologia, IFCH-URRGS, Poá/RS, 1996. (disponível na internet)
- Rêses, Erlando da Silva; Pereira, Maria Luiza Pinho. Paulo Freire e a pedagogia da libertação. ComCiência: Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, Campinas, n. 146, 10 mar. 2013. Disponível em: <https://comciencia.br/dossies-73-184/web/handler06cb.html?section=8&edicao=86&id=1063>. Acesso em: [10/10/2025].
- Rêses, Erlando da Silva; Vieira, Maria Clarisse; Reis, Renato Hilário dos. *Presença e pegadas de Paulo Freire no Distrito Federal: uma primeira aproximação*. Revista *Linhas Críticas*, Brasília, n. 37, Dossiê “Educando com Paulo Freire”, p. 529-550, set./dez. 2012. DOI: 10.26512/lc.v18i37.4002
- Ribeiro, V. M. Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, ALB, Ação Educativa, 2001. v. 1. 224p.
- Ricco, Gaetana Maria Jovino. Educação de Adultos – uma contribuição para seu estudo no Brasil. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

- Rocha, Maria Zélia Borba. A organização federativa do ensino brasileiro. In: ROCHA, Maria Zélia Borba; PIMENTEL, Nara Maria (orgs.). Organização da educação brasileira: marcos contemporâneos. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.
- Santos, Cláudia Regina Alves; Tuma, Magda Madalena. Projetos de formação e repercussões para a vida prática: um estudo com alunos egressos da EJA. *Educação em Análise*, Londrina, v. 5, n. 1, p. 143-160, 2020. DOI: 10.5433/1984-7939.2020v5n1p143. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/40542/0>
- Saviani, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, [S.L.], v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007.
- SCIELO – Scientific Electronic Library Online. Pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) e transformação social. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 04 ago. 2025.
- Senado Federal. Pronunciamento do Senador Jayme Campos sobre o não cumprimento das metas 9 e 10 do PNE em 16 de agosto de 2023. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/pronunciamentos/-/p/pronunciamento/499892>. Acesso em: 14 abr. 2025.
- Silva, Anderson Aparecido Lima da. *A teoria da prática de Pierre Bourdieu: entre estruturalismo e fenomenologia*. *Kínesis – Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia*, v. 8, n. 18, p. 31-45, dez. 2016. Disponível em: <https://anpof.org.br/periodicos/revista-kinesis/leitura/1113/29715>
- Silva, Daniela Vieira dos Santos da. *Trajetórias, expectativas e desafios dos alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA em relação à verticalização ao ensino superior*. Colatina-ES: Instituto Federal do Espírito Santo, 2023. Monografia. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/xmlui/handle/123456789/3914>
- Silva, Luzivânia Ferreira da; Arruda, Aparecida Luvizotto Medina Martins. A Educação de Jovens e Adultos como transformação social. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, São Paulo: UNINOVE, v. 5, n. 1, p. 6–14, 2014. Disponível em: https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/luzivania.pdf Acesso em: 21 maio 2025.
- Strelhow, T. (2010) Breve História sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR On-Line*, 38, 49-59.
- Struett, Mirian Aparecida Micarelli; Navasconi, Paulo Vitor P. *Relações Etnicoraciais e Responsabilidade Social*. Maringá: Fatecie, 2021, p.125
- Yannoulas, Sílvia C.(org). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Abaré, 2013.
- Zago, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir. (orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Apêndices

Apêndice A – Questionário – Perfil sociodemográfico dos(as) entrevistados(as)

1. Data de nascimento:

_____ / _____ / _____

2. Gênero:

Feminino

Masculino

Outro: _____

Prefere não informar

3. Cor/raça (conforme categorias do IBGE):

Branca

Preta

Parda

Amarela

Indígena

Não declarada

4. Modalidade em que cursou a EJA no Ensino Médio:

Presencial

Educação à Distância (EaD)

5. Nome da escola do Distrito Federal em que cursou a EJA:

6. Ano de conclusão da EJA (Ensino Médio):

7. Região Administrativa (RA) do DF em que reside atualmente:

Apêndice B - Roteiro de Entrevistas

Tema 1 – Motivos para a interrupção da trajetória escolar no ensino regular	<ol style="list-style-type: none">1. Você poderia me contar por que interrompeu os estudos anteriormente? Quais foram as dificuldades ou situações que mais contribuíram para essa decisão?2. Naquela época, você teve apoio para continuar estudando? Como foi esse processo de saída da escola?
Tema 2 – Motivações para o retorno aos estudos por meio da EJA (impressões mais superficiais)	<ol style="list-style-type: none">3. O que motivou sua decisão de voltar a estudar? Houve alguma pessoa, situação ou expectativa que o(a) incentivou a retornar?4. Por que procurou a EJA e não recorreu ao Encceja ou supletivos pagos?
Tema 3 – Experiências de aprendizagem e integração Pedagógica na EJA (descrição mais robusta sobre como foi essa experiência de estar retornando os estudos por meio da EJA)	<ol style="list-style-type: none">5. Como foi sua experiência ao retornar aos estudos por meio da EJA? Sentiu dificuldade de se adaptar?6. Durante sua trajetória na EJA, a relação com os(as) professores(as) teve alguma influência na sua motivação para continuar até o final/permanecer? Como você descreveria essa relação?
Tema 4 – A EJA como instrumento de transformação e mobilidade social	<ol style="list-style-type: none">7. Depois que se formou, qual foi o próximo passo?8. Você acredita que a EJA trouxe alguma mudança/transformação na sua vida? Ou ampliou suas possibilidades pessoais, profissionais ou sociais? Poderia dar exemplos?<ol style="list-style-type: none">a. Sentiu que houve mudanças em relação à autoestima, motivação e desenvolvimento pessoal?b. De que forma a EJA influenciou seus planos para o futuro ou sua forma de ver a educação e a si mesmo(a)?

	<p>c. Acredita que o diploma contribuiu para sua colocação profissional?</p> <p>d. O que significou ter terminado os estudos vindo da realidade social que você vem?</p> <p>9. Na sua visão, a EJA pode ajudar outras pessoas a melhorar de vida ou conquistar novos espaços na sociedade? De que forma?</p>
--	--