EJA em debate

Ano 14, n. 24, jan./dez. 2025
ISSN: 2317-1839



PUBLICAÇÃO DO IFSC

INSTITUTO FEDERAL
Santa Catarina

Organização deste número

Ano 14, nº 24 Jan./Dez. 2025

Equipe Reitoria

Anderson da Silva Honorato – Chefe do Departamento de Educação Básica
André Luiz Vieira da Silva – Estagiário do Departamento de Educação Básica
Danielli Vieira – Coordenadora de EJA

Editoria

Frederico Reis Marques de Brito – Editor Chefe
Allan de Carvalho Rodrigues – Editor Associado
Patrick da Silveira Gonçalves – Editor Associado

Conselho Editorial Nacional

Adriana Fischer (FURB)
Ângela B. Kleiman (UNICAMP)
Claudia Lemos Vóvio (UNIFESP)
Edaguimar Orquizas Viriato (UNIOESTE)
Lucília Regina de Souza Machado (Centro Universitário UNA)
Maria da Conceição Fonseca (UFMG)
Maria Hermínia Lage Laffin (UFSC)
Maria Margarida Machado (UFG)
Nilcéa Lemos Pelandré (UFSC)
Sérgio da Silva Leite (UNICAMP)

Conselho Editorial Internacional

Carmen Cavaco - Universidade de Lisboa
Joaquim Luís Medeiros Alcoforado - Universidade de Coimbra
Marieta del Carmen Lorenzatti - Universidad Nacional de Córdoba
Peter Mayo - University of Malta
Samuel H. Carvajal Ruíz - Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez
Violeta Rosa Acuña Collado - Universidad de Playa Ancha

Revisão textual e gramatical

Carla Denise Grüdtner – Inglês
Fabrício Alexandre Gadotti – Espanhol
Fernanda Ramos Machado – Inglês
Halyne Maria Stefani do Porto – Português

João Paulo Santos Oliveira – Português
Laura Campos de Borba – Espanhol
Letícia Helena Fernandes de Oliveira – ABNT
Liane Beatriz Gerhardt – Inglês
Lohan de Souza Soares – ABN
Lorrane de Jesus Aquino Ferreira – ABNT
Marco Antônio Quirino Pessoa – Português
Maristella Letícia Selli – Português

Revisão final

Frederico Reis Marques de Brito

Projeto gráfico e diagramação

André Luiz Vieira da Silva
Glauco Borges
Luciano Adorno

Capa

Stock Photos

Catalogação na fonte pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC

EJA em Debate [recurso eletrônico] / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. – Ano 14, n. 24 (2025). Florianópolis : Publicação do IFSC, 2025.

Semestral: 2012-2023. Anual 2024-2026.
Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.
Textos em português e espanhol.
Inclui bibliografias.
e-ISSN 2317-1839

1. Educação de jovens e adultos. 2. PROEJA. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia em Santa Catarina. II. Título.

CDD 374

Elaborada pela bibliotecária Camila Koerich Burin – CRB14/969

Sumário

Editorial - Trabalhadores de EJA e o fim da escala 6x1: Em prol de tempo de estudo e vida além do trabalho

Ivelã Pereira

Voltei à escola! Desafios e possibilidades na EJA-EPT

Rosimara Cargnin; Mariglei Severo Maraschin

A ação pedagógica na educação de jovens e adultos: correlação entre a (auto)formação e a prática

José Rogério Dias de Souza

A eficácia do PROEJA: Avaliando o impacto na inclusão social e profissional de jovens e adultos

Marli Polenz Ferreira; Francisco Nilton Gomes de Oliveira; Marta Ferreira Soares

Uma sequência didática sobre extração de DNA para o ensino de genética na educação de jovens e adultos

Andreia Rodrigues da Costa; Francielle Amâncio Pereira

EJA em debate
PUBLICAÇÃO do IFSC
INSTITUTO FEDERAL Santa Catarina

Editorial

DOI: https://doi.org/10.35700/2317-1839.2025.v14n24.5144

Trabalhadores de EJA e o fim da escala 6x1: em prol de tempo de estudo e vida além do trabalho

Ivelã Pereira
Doutora em Linguística - UFSC
Professora Adjunta – UNICENTRO (câmpus Irati)
E-mail: ivela@unicentro.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7840-0678

> Cansados daquele delírio hermenêutico, os trabalhadores repudiaram as autoridades de Macondo e elevaram suas queixas aos tribunais supremos. E foi lá que os **ilusionistas do direito** demonstraram que as reclamações careciam de qualquer valor, simplesmente porque a companhia bananeira não tinha, nem tivera jamais, trabalhadores a seu serviço, mas os recrutava ocasionalmente, e em caráter temporário. Portanto, desbaratou-se a patranha do presunto da Virgínia, das pílulas milagrosas e das retretes natalinas, e estabeleceu-se por decisão do tribunal, e se proclamou em decretos solenes, a **inexistência dos trabalhadores.** A grande greve explodiu (Márquez, 2023, p. 325).

Esse excerto da obra clássica de Gabriel García Márquez, "Cem anos de solidão", ainda que seja um texto de ficção e marcado pelo realismo fantástico, retrata a exploração dos trabalhadores da indústria bananeira na cidade fictícia de Macondo, na Colômbia, e sua luta por direitos básicos, os quais eram continuamente ignorados por seus gestores. Repetidamente enganados pelas artimanhas da exploração capitalista, os trabalhadores, representados pelo capataz José Arcadio Buendía Segundo, lutam contra um sistema opressor e exploratório. A figura do explorador, por sua vez, é representada por Mr. Brown, estadunidense que busca o enriquecimento através da indústria fruteira, e essa oposição entre os dois personagens desenha uma metáfora certeira para a exibição de dois lados divergentes: a luta do sindicalismo por melhorias de trabalho, em contraposição ao sistema do capitalismo em sua mais alta selvageria, em que o barateamento dos custos passa também pela negação de direitos ínfimos ao trabalhador.

Já a imagem dos "ilusionistas do direito", representada pelos advogados que permeiam a história, impulsiona a reflexão sobre como uma área que promete fazer justiça a quem precisa, ironicamente, pode fazer exatamente o contrário, aproveitando-se de brechas para que os trabalhadores não tenham seus direitos conquistados. Assim, no contexto da obra, é constatada a paradoxal "inexistência dos trabalhadores", uma vez que,

embora exercessem intenso trabalho braçal, sete vezes por semana, em escala de 12 horas diárias, trabalhavam em caráter temporário, sem contrato formal.

Para além da figura dos "ilusionistas do direito" e a decepção que causam aos sujeitos que trabalhavam na indústria bananeira, o enredo se desenrola numa greve encabeçada pelo sindicato dos trabalhadores, a qual incitou o governo a proclamar, um decreto que declarava a ilegalidade da greve culminando no pior desfecho possível: o assassinato de mais de 3 mil trabalhadores que estavam apenas solicitando os direitos mais básicos para exercerem seutrabalho. Essa é uma das tantas impressionantes micro-histórias de Gabriel García Marquez no premiado romance sobre a genealogia da família Buendía e, não obstante os trechos em que vigoram cenas magníficas do fantástico, fragmentos textuais como o já citado revelam um contexto inegavelmente real, plausível e familiar em diversos momentos históricos, não apenas na América Latina, mas em regiões de todo o mundo, ultrajadas pela ganância capitalista, sobretudo norte-americana, como bem ressaltado no livro.

Mas tal crítica ao imperialismo norte-americano e sua exploração da América Latinona não é exclusiva do escritor colombiano; também é explicitada por Eduardo Galeano, dessa vez, em gênero não fictício, por meio da obra "As veias abertas da América Latina". No livro em questão, Galeano (2010), argumenta:

> A divisão internacional do trabalho significa que alguns países se especializam em ganhar e outros em perder. Nossa comarca no mundo, que hoje chamamos **América Latina, foi precoce: especializou-se em perder desde os remotos tempos em que os europeus do Renascimento se aventuraram pelos mares e lhe cravaram os dentes na garganta.** Passaram-se os séculos e a América Latina aprimorou suas funções. Ela já não é o reino das maravilhas em que a realidade superava a fábula e a imaginação era humilhada pelos troféus da conquista, as jazidas de ouro e as montanhas de prata. **Mas a região continua trabalhando como serviçal, continua existindo para satisfazer as necessidades alheias, como fonte e reserva de petróleo e ferro, de cobre e carne, frutas e café, matérias-primas e alimentos, destinados aos países ricos que, consumindo-os, ganham muito mais do que ganha a América Latina ao produzi-los.** Os impostos que cobram os compradores são muito mais altos do que os valores que recebem os vendedores. [...] **É a América Latina, a região das veias abertas. Do descobrimento aos nossos dias, tudo sempre se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano, e como tal se acumulou e se acumula nos distantes centros do poder.** Tudo: a terra, seus frutos e suas profundezas ricas em minerais, os homens e sua capacidade de trabalho e de consumo, os recursos naturais e os recursos humanos (Galeano, 2010, p. 7, grifos nossos).

Num contexto, portanto, em que a América Latina está sempiternamente perdendo para a exploração imperialista, a luta dos trabalhadores por melhores condições de trabalho deve ser um ato contínuo e ininterrupto. Com base nesses apontamentos é

que se pretende discorrer sobre a situação dos trabalhadores e a escala 6x1 (e 44 horas semanais de trabalho) que ainda vigora no Brasil até o momento.

A título de comparação, Lima (2025) aponta, na obra "Redução de trabalho da jornada 6x1", em seu lugar de fala como professor de Direito na UFC e membro do "Grupo de Estudos em Direito do Trabalho" (Grupe), que o Chile era o país com a jornada de trabalho mais extensa na América Latina (com 45 horas semanais), mas isso está mudando com a aprovação da lei da redução progressiva para 40 horas, em que se foi diminuindo paulatinamente uma hora por ano (a partir de 2024), chegando-se ao número estipulado em 2028. A legislação do Uruguai, por seu turno, apresenta uma variação entre 44 a 48 horas semanais, a depender do setor do trabalho, mas a jornada média na Argentina é de 37 horas semanais de trabalho, enquanto a do Peru alcança 43 horas semanais. O autor também traz outros dados de países do G20 (que têm maior índice de industrialização do mundo), entre os quais o Canadá apresenta a menor média de trabalho, chegando a 32,1 horas semanais.

Por outro lado, Lima (2025) ressalta que há países que apresentam clássicas jornadas extensas de trabalho, como o Japão, atingindo até 60 horas semanais, mas também se trata do país que apresenta elevado número de mortes relacionadas ao excesso de trabalho. Por sua vez, países como Nova Zelândia e Islândia evidenciam que trabalhadores felizes são mais produtivos, o que passa por uma jornada semanal mais equilibrada" (Lima, 2025, p. 26). Tais dados evidenciam que a qualidade de vida do trabalhador está intrinsecamente relacionada a uma jornada de trabalho menos exaustiva.

Nesse contexto em que o Brasil tem se destacado na América Latina por sua extensa carga horária semanal de trabalho, a minuta da PEC (Proposta de Emenda à Constituição) de número 8/2025 propõe a diminuição da escala de trabalho semanal para 4x3, não superando 36 horas semanais. Segundo Lima (2025, p. 26), a proposta "está consentânea com o avanço da legislação em outros países [...] em que o Brasil constitui um dos poucos a manter a jornada semanal de 44 horas, especialmente no G20".

Apesar disso, o pesquisador aponta algumas falhas na proposta que deveriam ser solucionadas, como, por exemplo, o fato de que quatro dias de trabalho com oito horas de trabalho totalizam 32 horas semanais (e não 36, como mencionado na PEC). Ou seja, diferentemente do que seria proposto pelos "ilusionistas do direito" citados na obra "Cem anos de solidão", o que o professor Lima propõe é que a PEC seja revisada para não violar o "princípio da congruência", o que possibilitaria interpretações equivocadas que poderiam resultar em malefícios para os trabalhadores.

Evidentemente, como já ocorreu em todos os momentos de avanços nos direitos trabalhistas do Brasil, há uma preocupação dos empresários em relação a essa diminuição da escala 6x1 e, até mesmo, um certo terrorismo argumentativo ao defenderem que a economia não irá suportar essa mudança. Ao que parece, o alvoroço dos patrões, tal como ocorrido em Angicos, quando Paulo Freire não apenas alfabetizou 300 trabalhadores, mas

os ensinou a ler o mundo e a reivindicar direitos, parece reproduzir- se, de forma cíclica, quase 80 anos depois

Daquele feito. Aparentemente, alguns que lucram com a força de trabalho dos pobres pouco se compadecem de suas necessidades básicas como trabalhadores. Como afirma Nogueira (2025, p. 39, grifos nossos), "os debates sobre a configuração da jornada de trabalho tornam-se cíclicos e refletem mudanças sociais e econômicas. No Brasil, o assunto ganhou força [...] inflado, sobretudo, pelo movimento **Vida Além do Trabalho**" (VAT).

Conforme Nogueira (2025) o movimento VAT, ainda que genuinamente brasileiro, não ocorre de maneira descontextualizada em relação ao resto do mundo. "Em países como a Islândia, experimentos com a semana de 4 dias demonstraram que a redução da jornada, longe de ser economicamente desastrosa, resultou em aumentos da produtividade e no bem-estar dos trabalhadores" (Nogueira, 2025, p. 41).

Ao chegarmos nesse ponto da discussão, parafraseando Slavoj Zizek, em reflexões iniciais de "A atualização do manifesto comunista" (2021), podemos problematizar um dos fantasmas que nos assombra no capitalismo contemporâneo. Mas esse fantasma, assim como a precarização do trabalho, tópico mencionado no último editorial da revista, também assombra significamente a Educação de Jovens e Adultos. Para o público e para os educadores dessa modalidade, composta majoritariamente por trabalhadores que estudam, todo e qualquer assunto pertinente à temática do trabalho deve ser alvo de interesse para nós, de maneira que a questão da redução dessa jornada excessiva no Brasil nos importa sobremaneira.

Quem trabalha como educador na EJA consegue dimensionar o cansaço vivenciado diariamente por nossos estudantes. Não é raro que alguns deles durmam em sala de aula por alguns instantes e que precisem tomar café para se manterem acordados durante os estudos. Para nós, perceber que o cansaço dos trabalhadores é resultante de jornadas exaustivas de trabalho é uma obviedade.

Mas como fica essa situação quando o trabalhador é também estudante da EJA? A nosso ver, a exaustão por jornada intensa de trabalho em conjunção com os estudos noturnos é um problema grave e doloroso em nossa sociedade brasileira,que contribui principalmente para os altos índices de evasão escolar. Queremos dizer com isso que o trabalhador que estuda na EJA precisa ter tempo suficiente para conseguir estudar durante a semana, além de ter o devido tempo de descanso. Para um trabalhador submetido a uma jornada de oito horas diárias em seis dias por semana, pouco tempo sobra para estudar, ter um pouco de lazer e descansar.

Entretanto, não parece ser essa uma preocupação do mundo capitalista, uma vez que, "no paradigma neoliberal globalista, dormir é, acima de tudo, para os fracos" (Crary, 2014, p. 17). Ademais, de acordo com o autor, "estar sempre fazendo algo, movimentar, mudar — é isso o que confere prestígio, em oposição à estabilidade, que é muitas vezes sinônimo de inação" (Crary, 2014, p. 18). Dessa forma, se, de um lado, o sistema capitalista

parece abominar o descanso e romantizar as noites em claro (como se o indivíduo que não dormisse fosse mais produtivo do que aquele que dorme 8 horas por noite), de outro lado, nós, educadores de EJA, acreditamos que priorizar o descanso e o sono do trabalhador-estudante é algo que deveria ser indispensável a qualquer nação.

Nesse sentido, para Crary (2014, p. 14, grifos nossos):

> **O sono é uma interrupção sem concessões no roubo de nosso tempo pelo capitalismo.** A maioria das necessidades aparentemente irredutíveis da vida humana — fome, sede, desejo sexual e recentemente a necessidade de amizade — foi transformada em mercadoria ou investimento. **O sono afirma a ideia de uma necessidade humana e de um intervalo de tempo que não pode ser colonizado nem submetido a um mecanismo monolítico de lucratividade,** e desse modo permanece uma anomalia incongruente e um local de crise no presente global.

O autor também assevera que a "privação de sono" é um instrumento de tortura utilizado já há muitos séculos, mas sistematizado após a invenção da luz elétrica. Depois desse momento histórico, horas de sono dos trabalhadores foram diminuindo, de maneira que o tempo de sono de um americano médio passou de 10 horas no começo do século XX para apenas 6 horas e meia no século XXI. Essa diminuição do sono é tão prejudicial que pode induzir os sujeitos à psicose após um período relativamente curto, além de causar danos neurológicos depois de algumas semanas.

Nesse contexto, segundo Crary (2014, p. 27), "como o estado mais privado e vulnerável de todos, o sono depende crucialmente da sociedade para se sustentar". Assim, cabe questionar: quantas horas de sono a sociedade proporciona ao trabalhador que está sob regime da escala 6x1, com jornada de 44 horas semanais, acrescidas de aproximadamente 20 horas semanais de estudo noturno na EJA?

Diante do exposto, é nosso papel transformar essa realidade, de modo que nossa defesa pela diminuição da escala seja praticamente incontestável entre educadores da EJA. Finalizamos com uma adaptação de Crary (2014) ao falar sobre 24/7, mas trazendo essa reflexão para a escala 6x1. Sua manutenção "anuncia um tempo sem tempo, um tempo sem demarcação material ou identificável, um tempo sem sequência nem recorrência. Implacavelmente redutor, celebra a alucinação da presença, de uma permanência inalterável composta de operações incessantes e automáticas" (Crary, 2014, p. 33). Defendemos que, apesar de ser um tema polêmico, o educador freiriano não deve se abster de manifestar seu posicionamento acerca de temáticas cujo foco é o trabalho e o bem-estar dos trabalhadores.

Agora sim, aos leitores da revista "EJA em Debate", desejamos a todos uma ótima leitura dos textos científicos que nos sucedem!

REFERÊNCIAS

CRARY, Jonathan. Tradução de Joaquim Toledo Jr. **24/7:** capitalismo tardio e fins do sono. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** São Paulo: LP&M, 2010.

LIMA, Francisco Marques Gérson de (org.). **Redução de trabalho da jornada 6x1.** 2. ed. Leme, SP: Mizuno, 2025.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Cem anos de solidão.** Tradução de Eric Nepomuceno. São Paulo: Record, 2023.

NOGUEIRA, Brena Márcia Dantas. Análise Política sobre a PEC que propõe o fim da jornada 6x1. In: LIMA, Francisco Marques Gérson de (org.). **Redução de trabalho da jornada 6x1.** 2. ed. Leme, SP: Mizuno, 2025. p. 15-48.

ZIZEK, Slavoj. **A atualidade do Manifesto Comunista.** Tradução Renan Marques Birro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

EJA em debate

PUBLICAÇÃO do IFSC

INSTITUTO FEDERAL
Santa Catarina

Artigo original

Recebidos em: 01/04/2024. Aceito em: 29/01/2026.
Avaliado pelo processo duplo-anônimo. Publicado conforme normas da ABNT.
Open access free available online.

DOI: https://doi.org/10.35700/2317-1839.2025.v14n24.3704

Voltei à escola! Desafios e possibilidades na EJA-EPT

I'm back to school! Challenges and possibilities in YAE-PTE

¡volví a la escuela! Retos y posibilidades en EJA-EPT

Rosimara Cargnin
Mestre em Educação Profissional e Tecnológica - UFSM
Técnico Administrativo em Educação no Instituto Federal Farroupilha – IFFar
E-mail: rosimara.cargnin@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3626-5046

Mariglei Severo Maraschin
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
Docente no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria – CTISM
E-mail: mariglei@ctism.ufsm.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9705-1896

RESUMO

O artigo faz reflexões acerca dos desafios e possibilidades do retorno ao ambiente escolar institucionalizado, assim como a possibilidade de verticalização do ensino por meio do acesso à política de Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT). O estudo caracteriza-se como qualitativo e pesquisa exploratória e teve seus dados produzidos a partir de depoimentos de três estudantes da EJA-EPT Ensino Médio que verticalizaram após terem realizado o retorno escolar via EJA-EPT Ensino Fundamental. Os dados produzidos foram analisados sob o prisma da Análise de Conteúdo. Conclui-se que os sujeitos que acessaram a EJA-EPT querem algo mais do que apenas a certificação, desejam se apropriar de conhecimento. Desejam ocupar os seus espaços de direitos, com a verticalização do ensino, com melhores espaços no mundo do trabalho, desejam viver a esperança e a possibilidade de algo melhor. Portanto, os desafios e as possibilidades, a partir das experiências estudadas, exigem a oferta de políticas públicas de EJA e EJA-EPT de qualidade que visem ao desenvolvimento do cidadão e a superação da exclusão e das desigualdades sociais.
Palavras-chave: política educacional; EJA-EPT; verticalização; desafios e possibilidades.

ABSTRACT

The article reflects on the challenges and possibilities of returning to the institutionalized school environment, as well as the possibility of verticalization of teaching through access to the Youth and Adult Education Policy Integrated with Professional and Technological Education (YAE-PTE). The study is characterized as qualitative and exploratory research and had its data produced from the testimonies of three YAE-PTE High School students who verticalized after having completed the school return via YAE-PTE Elementary School. The data collected were analyzed under the prism of Content Analysis. It was concluded that the subjects who accessed the YAE-PTE want more than just certification; they want to make the knowledge their own. They want to occupy their spaces of rights, with the verticalization of education, with better spaces in the world of work, they want to live the hope and the possibility of something better. Therefore, the challenges and possibilities, based on the experiences studied, require the provision of quality public policies for YAE and YAE-PTE aimed at developing citizens and overcoming exclusion and social inequalities.
Keywords: educational policy; YAE-PTE; verticalization; challenges and possibilities.

RESUMEN

El artículo reflexiona sobre los desafíos y posibilidades del retorno al ambiente escolar institucionalizado, así como la posibilidad de verticalización de la docencia a través del acceso a la Política de Educación de Jóvenes y Adultos Integrada con la Educación Profesional y Tecnológica (EJA-EPT). El estudio se caracteriza como una investigación cualitativa y exploratoria y tuvo sus datos producidos a partir de los testimonios de tres estudiantes de la Enseñanza Media EJA-EPT que se verticalizaron después de haber realizado el retorno escolar por la Enseñanza Básica EJA-EPT. Los datos producidos fueron analizados bajo el prisma del Análisis de Contenido. Se concluye que los sujetos que accedieron a la EJA-EPT quieren algo más que la certificación, quieren apropiarse de conocimientos. Quieren ocupar sus espacios de derechos, con la verticalización de la educación, con mejores espacios en el mundo del trabajo, quieren vivir la esperanza y la posibilidad de algo mejor. Por lo tanto, los desafíos y posibilidades, a partir de las experiencias estudiadas, requieren la provisión de políticas públicas de calidad para EJA y EJA-EPT dirigidas al desarrollo de la ciudadanía y la superación de la exclusión y las desigualdades sociales.
Palabras-clave: política educativa; EJA-EPT; verticalización; desafíos y posibilidades.

1 INTRODUÇÃO

> Articular o direito à educação das pessoas jovens-adultas, reconhecendo-as sujeitos de direitos humanos, obriga-nos a alargar a concepção de educação na perspectiva da Constituição Federal e da LDB: direito à

> educação como direito humano ao desenvolvimento humano pleno. Logo, obriga-nos a não reduzir sua educação à simplificada e reducionista visão de assegurar o ensino que não puderam efetuar na idade regular (Arroyo, 2017, p. 109).

Almejando-se uma oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) não apenas como uma certificação, mas intuindo ir muito além em termos de direitos humanos à educação, ou seja, aspirando a um desenvolvimento pleno conforme apresentado por Arroyo (2017) em seu livro "Passageiros da Noite: do trabalho para EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa", apresentam-se, neste estudo, algumas reflexões acerca da EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT).

A oferta da EJA, de forma integrada à EPT, teve seu início mediante a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que é um programa que contempla, além da elevação da escolaridade por meio da oferta da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), a profissionalização do estudante trabalhador.

Coloca-se em evidência que, no ano de 2018, houve, no Instituto Federal de Goiás, o 1º Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos da Rede Federal, quando se convencionou chamar o PROEJA de EJA-EPT (PROEJA). Essa alteração se deu em razão dos participantes do evento acreditarem que a oferta da EJA de forma integrada à EPT proposta pelo PROEJA é muito mais do que um programa de governo, sendo considerada uma política pública de fato e de direito. Assim, nessa escrita, optou-se por utilizar a terminologia EJA-EPT ao referir-se ao PROEJA ou a qualquer outro programa governamental de oferta de EJA de forma integrada à EPT, como forma de corroborar a necessidade do fortalecimento da perspectiva da oferta enquanto política pública. Contudo, ao reportar-se aos estudantes da EJA-EPT, utilizou-se a terminologia PROEJA, levando em consideração que esses sujeitos cotidianamente utilizam essa nomenclatura.

No intuito de contribuir para a qualificação deste contingente de cidadãos que, em razão das desigualdades sociais, tiveram suas trajetórias escolares descontínuas, a oferta de formação profissional vinculada à Educação Básica (EB) tem muito a favorecer o desenvolvimento pleno dos trabalhadores jovens e adultos. Reflete-se que as desigualdades sociais acabam enfatizando trajetórias de vida, conforme apresentado no Documento Base do PROEJA: "O que se constata é que tanto o acesso à educação no Brasil, como o tipo de educação acessado, depende fundamentalmente da origem socioeconômica de cada indivíduo" (Brasil, 2007a, p. 25).

Nesse sentido, estudos que visam compreender processos, ações e as demais características desse programa e, em especial, os que envolvem reflexões sobre seus sujeitos, realizam análises sobre o programa em si. Outrossim, observa-se também a

necessidade de uma política pública que venha a fortalecer e assegurar a integração da EB e da EPT, especialmente na modalidade EJA.

Enquanto base de dados, esse estudo firma-se no depoimento de três estudantes do programa da EJA-EPT- Ensino Médio Integrado (EMI) - Técnico em Comércio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, campus Júlio de Castilhos (IFFar-JC). Esses estudantes, que no momento da pesquisa estavam cursando a EJA-EPT no EMI, tiveram seu retorno escolar via esse mesmo programa, numa oferta que abarca a oferta do Ensino Fundamental (EF) integrado à Formação Inicial e Continuada (FIC). Desse modo, tais depoimentos apresentam informações significativas sobre as dificuldades vivenciadas ao retornarem à escola depois de um longo período de trajetórias escolares descontínuas, mas também trazem, em suas essências, a verticalização do ensino e a superação de muitos desafios.

Essas trajetórias de lutas e de vitórias serão apresentadas no decorrer do estudo permeadas por reflexões teóricas, ancoradas em pesquisadores da área da EJA. Diante deste cenário, o presente estudo objetiva propor uma reflexão acerca dos desafios e possibilidades que permeiam o retorno à escola para jovens e adultos.

Na construção dos caminhos metodológicos, o estudo possui uma abordagem qualitativa, numa concepção de pesquisa exploratória, tendo como instrumentos de produção de dados depoimentos gravados em vídeo. Esses depoimentos se deram a partir do questionamento: Qual o significado do PROEJA na tua vida?

As reflexões teóricas que abordam a política de EJA-EPT emergiram por meio dos depoimentos e ressaltam a importância de tal oferta e dos desafios e possibilidades do retorno à escola, evidenciando a verticalização do ensino, tendo como propulsor a oferta da EJA-EPT desde o EF. Sob essa perspectiva, a análise dos dados se fará presente no decorrer da escrita, visto que as reflexões teóricas emanaram dos dados produzidos.

À vista disso, o estudo está apresentado seguindo as seguintes etapas: o referencial teórico no qual apresentam-se reflexões baseadas na historicidade da integração da EJA à EPT, além de refletir sobre a política de EJA-EPT e a verticalização do ensino, baseada em autores renomados na temática; a construção do estudo em que se apresentam as inspirações para a escrita e a metodologia utilizada; na sequência apresentam-se, por meio dos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa, os desafios e possibilidades do retorno à escola, após um período que denota a descontinuidade da trajetória escolar. Finalmente, para dar término à pesquisa, apresentam-se as considerações e os apontamentos que advieram das ponderações que emergiram na escrita e no estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Quando se fala em EJA, está-se falando em sujeitos trabalhadores, pois afinal a EJA é uma construção histórica pautada nas desigualdades sociais. Essas vidas trabalhadoras são aquelas que, pelas necessidades oriundas das desigualdades sociais, deixam a escola mais cedo e que posteriormente retornam aos estudos devido às mesmas necessidades enfrentadas anteriormente, porém com um acréscimo cíclico e vicioso de exclusão do sujeito trabalhador.

Assim, cientes da significação da política e das reflexões que precisam ser feitas a partir das suas propostas e ações, inicia-se essa escrita evidenciando um dos principais programas de integração da EPT com a EB na modalidade EJA em âmbito federal: o Decreto nº 5478/2005 que instituiu no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Jovens e adultos - o PROEJA. Esse Decreto foi o marco inicial do programa que teve como premissa a integração curricular da EPT à EJA, ou seja, oportunizar uma formação profissional ao estudante jovem e adulto que não teve condições de realizar o Ensino Médio em idade própria. Importa ressaltar que esse documento foi substituído, no ano seguinte, pelo Decreto nº 5840/2006, e essa substituição trouxe consigo a ampliação do Programa, entre outros aspectos.

O referido dispositivo legal institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Nos termos do novo Decreto, o programa não mais se restringe à oferta da educação profissional técnica (ensino técnico profissionalizante ou formação inicial e continuada) articulada ao EM, e passa também a ofertar a articulação ao EF, na forma integrada ou concomitante. O art. 1º desse Decreto também destaca que: "O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical, denominado Sistema S [...]" (Brasil, 2006) oportunizando uma valorosa possibilidade de ampliação na oferta dos cursos do PROEJA. Com essa nova configuração, o PROEJA passa a operar em regime de colaboração entre os sistemas federais, estaduais e municipais, articulação presente no Documento Base:

> É fundamental a articulação entre a esfera federal e os estados, municípios e a sociedade, em geral, visando a produzir uma sinergia capaz de fazer com que as ações resultantes dessa política, efetivamente, cheguem às populações que por elas demandam. Nessa perspectiva, é imprescindível que em cada estado da Federação os sistemas públicos de educação interajam a fim de tornar realidade essa política pública educacional.

> Assim, cabe à Rede Federal, incluindo as universidades, os Cefets, as escolas técnicas e agrotécnicas federais oferecer o máximo possível de vagas sem perder de vista o plano mais estratégico e estruturante, qual seja: a cooperação, a colaboração e a interação com os sistemas estaduais e municipais (Brasil, 2007b, p. 24-25).

Entende-se a importância das parcerias entre as redes federal, estadual e municipal como frente de mobilização para atingir o maior quantitativo possível de trabalhadores jovens e adultos demandantes de escolarização. A partir da publicação do Decreto nº 5840/2006, o programa passa a atuar em duas frentes principais: uma que corresponde à oferta do Ensino Médio Integrado (EMI) a cursos técnicos profissionalizantes de nível médio e outra à oferta do Ensino Fundamental (EF), anos finais articulado à Formação Inicial e Continuada (FIC) – qualificação profissional, ambos na modalidade de EJA. Essa organização está presente no artigo 1º do Documento Base:

> Art. 1º [...] § 1º O Proeja abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e II - educação profissional técnica de nível médio. § 2º Os cursos e programas do Proeja deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados: I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3º, § 2º, do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004; e II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto nº 5.154, de 2004 (Brasil, MEC, 2007b, p. 24-25).

Concomitante à publicação dos decretos acima apresentados e da criação deste importante programa, teve-se, no ano de 2007, a publicação do Documento Base do PROEJA Educação Profissional de Nível Médio, do Documento Base do PROEJA Formação Inicial e Continuada/ Ensino Fundamental e do Documento Base do PROEJA – Educação Escolar Indígena que se dedicam a refletir e propor fundamentos acerca da integração curricular da EB, seja ela de nível Fundamental ou Médio, com a EPT, seja ela em curso técnico ou em FIC, quando ofertada na modalidade de EJA.

A importância da criação do Programa e dos Documentos Bases existe porque incentivam a manifestação pública no intuito de criação de políticas públicas educacionais definitivas para atender a esse grupo de pessoas em específico, trabalhadores estudantes, demandantes da oferta de escolarização em tempos e espaços que permitam o acesso à escolarização a todos. Nesse sentido, o Documento Base do PROEJA FIC apresenta o seguinte apontamento: "faz-se necessária uma política definitiva e perene com vistas à melhoria das propostas do ensino fundamental e médio, a fim de minimizar o abandono

escolar, assegurar a universalização do acesso e efetivamente promover a aprendizagem" (Brasil, 2007b, p. 19).

Em meio a tantas evoluções no meio educacional, especialmente vinculadas à EJA-EPT, surgem, no cenário nacional, no ano de 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). "Estas instituições têm suas bases em um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país" (Pacheco, 2010, p. 13). Por meio da Lei nº 11.892/2008, o Governo Federal instituiu a RFEPCT e criou os IFs. Nesse ato, foram criados trinta e oito (38) Institutos Federais distribuídos pelo território nacional, tendo seus objetivos apresentados no artigo 7º, com o seguinte texto:

> I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e VI - ministrar em nível de educação superior [...] (Brasil, 2008).

Ao analisar os objetivos I e II, pode-se inferir que neles também estão presentes a oferta da EJA-EPT por essas instituições de ensino, informação essa corroborada por Maraschin (2015):

> O PROEJA busca aliar aumento da escolaridade com formação profissional, oportunizando ao cidadão alternativas para o mundo do trabalho. [...] Da mesma forma, através do PROEJA, busca-se a criação de itinerários formativos e uma maneira de atrair os jovens e adultos para a escola. Nesse sentido, a instalação dos Institutos Federais de Educação e a crescente criação de campus em todo o Brasil demonstram a possibilidade de as pessoas, independentemente da idade, construir itinerários formativos e oportunidades de formação profissional (Maraschin, 2015, p. 108).

Pelo apontamento de Maraschin (2015), a ampliação da RFEPCT e a criação dos IFs, em âmbito nacional, em 2008, configura-se no cenário nacional como uma ressignificação educacional. Assim, nesses termos, a EJA-EPT teve uma significativa ampliação na oferta de cursos.

A educação é um processo, portanto é o decorrer de um fenômeno (a formação do homem) no tempo, ou seja, é um fato histórico. Todavia, é histórico em duplo sentido: primeiro, no sentido de que representa a própria história individual de cada ser humano; segundo, no sentido de que está vinculada à fase vivida pela comunidade em sua contínua evolução. Sendo um processo, desde logo se vê que não pode ser racionalmente interpretada com os instrumentos da lógica formal, mas somente com as categorias da lógica dialética (Vieira Pinto, 2010, p. 17).

Dessa forma, tomando a educação como um processo de formação, salienta-se a constituição formativa dos jovens e adultos que tiveram suas trajetórias escolares descontinuadas. Os estudantes aos quais já foi negado o direito de acesso e permanência na EB no tempo regulamentar possuem uma história marcada por inúmeros fracassos, tendo que abandonar a escola pelos mais diversos motivos, e estão hoje frente a um mundo do trabalho cada vez mais exigente e que requer, além de elevados índices de escolaridade, infinitas formações e qualificações específicas.

3 METODOLOGIA

Este estudo teve origem em uma proposta de trabalho desenvolvida no âmbito da disciplina Educação de Jovens e Adultos: Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A atividade consistia em estabelecer aproximações com sujeitos da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), por meio da elaboração de um questionamento, cuja temática e cujo direcionamento seriam definidos livremente pelo estudante-pesquisador. Os resultados obtidos a partir dos questionamentos foram amplamente discutidos em sala de aula, suscitando reflexões e interpretações diversas, que se desdobraram em diferentes significados, perspectivas e possibilidades de ação.

Atendendo ao planejamento proposto na disciplina, foram selecionados alguns estudantes no IFFar-JC, que se encontrassem cursando a EJA-EPT - EMI/Técnico e que tivessem concluído o EF dentro de programas de EJA-EPT - EF/FIC. Desse modo, três estudantes, os quais tinham o perfil desejado, foram alvo da pesquisa. A seleção desses estudantes se deu de forma empírica e sem nenhuma outra relação com outras características (quantitativo, etapa do curso, totalidade etc.).

Partindo da atividade proposta, os três estudantes responderam ao seguinte questionamento: “Qual o significado do PROEJA na tua vida?” As respostas foram gravadas em vídeo, com a autorização dos sujeitos, que manterão suas identificações em anonimato. Para a identificação dos participantes da pesquisa, levaram-se em consideração as

transformações vivenciadas pelos sujeitos por meio do retorno à escolarização institucionalizada e fez-se um comparativo com o desabrochar das flores. O desabrochar dos sujeitos é visto como um despertar para a sua própria essência, enquanto cidadão crítico e consciente dos seus direitos. Nesse sentido, os estudantes serão caracterizados com nomes de flores: Rosa, Margarida e Gerânio. As flores, assim como os sujeitos deste estudo, são únicas em suas particularidades, possuem características singulares e precisam ser "vistas" com exclusividade.

A distinção e o olhar a cada sujeito, em sua individualidade, também são observados no ambiente escolar, especialmente na EJA e, com isso, necessidades diferentes se tornam desafios para a permanência escolar. Soma-se a esses fatores o fato da necessidade de um ambiente favorável para o "desabrochar". Os colaboradores da pesquisa também necessitaram de uma instituição escolar, de uma política pública educacional e de trabalhadores em educação que constituíssem um "ambiente favorável" para as suas transformações e, por isso, justifica-se a metáfora utilizada.

Este estudo é baseado na concepção de Owe Flick (2012) sobre pesquisa social. O fenômeno analisado é a significação que a EJA-EPT tem na vida de estudantes trabalhadores que fizeram uso do PROEJA no seu retorno à educação escolar. Nesse sentido, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, quando "(...) visa (a) à captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes" (Flick, 2012, p. 23). O autor, ao se referir aos sujeitos da pesquisa, acrescenta que

> Há um escopo para o que eles enxergam como essencial, para abordar as questões de maneira diferente e para proporcionar diferentes tipos de respostas com diferentes níveis de detalhamento. A situação de pesquisa é concebida mais como um diálogo, em que a sondagem, novos aspectos e suas próprias estimativas encontram o seu lugar. (Flick, 2012, p. 24)

A referência relaciona-se intrinsecamente com o resultado deste estudo, pois, conforme já apresentado, foi realizada apenas uma pergunta aos pesquisados e, enquanto resultado, obtiveram-se diferentes respostas, tanto em níveis de detalhamento, quanto no sentido e significação da essencialidade.

Caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, a que "[...] têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias [...]" além disso o autor coloca que "[...] são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato" (Gil, 2014, p. 27).

O exame dos dados produzidos baseou-se na Análise de Conteúdo. O termo Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2016, p. 47) pode ser assim definido:

> Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência

> de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Nesse sentido, segundo Bardin (2016), essa análise permite examinar os conteúdos dos discursos, possibilitando identificar inúmeros sentidos no material. Seguindo o método e as fases estabelecidas por Bardin (2016), tem-se como primeira etapa a fase denominada *pré-análise* que é a fase de organização propriamente dita. A segunda etapa, chamada *exploração do material*, serve para organizar o material escolhido na primeira etapa. Sequencialmente, tem-se a terceira etapa, denominada *tratamento dos dados obtidos e sistematização*. Essa etapa permite que, em unidades menores, possa-se realizar uma descrição das características do conteúdo analisado. Para tanto, foram selecionados trechos dos depoimentos que possuíam relação com o tema em estudo para a construção de inferências. As inferências, de acordo com Bardin (2016, p. 45), podem ser compreendidas como deduções lógicas do pesquisador partindo de "[...] certos índices selecionados e fornecidos pela fase descritiva da análise do conteúdo [...]".

Na produção dos dados, os estudantes discorreram sobre diversos aspectos das significações da EJA-EPT em suas vidas. Após a realização do momento de troca entre pesquisador e pesquisados, os depoimentos gravados foram transcritos e, sequencialmente, passaram pelas etapas de tratamento dos dados apresentados anteriormente para a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Os trechos cujas significações se relacionavam com o tema proposto neste estudo foram recortados e serão apresentados no decorrer do texto, em excertos conforme suas compreensões relacionais, permeados pelas reflexões propostas pelos autores referenciados.

Intuindo relacionar os conceitos e ideias apresentados nos dados e analisá-los no aprofundamento teórico, apresentam-se, a seguir, reflexões acerca da política de EJA-EPT, ofertada desde o EF e a verticalização ao EM.

4 ANÁLISE DE DADOS

4.1 A POLÍTICA DE EJA-EPT E A VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO

Desde o início pensado para atender a gama de cidadãos que em razão das desigualdades sociais tiveram suas trajetórias escolares descontínuas, o PROEJA busca ofertar a EPT integrada à EB, na modalidade EJA. Para além da criação do PROEJA, a produção dos Documentos Base, tanto direcionado ao EM e à Formação Técnica de nível Médio, quanto ao EF e a FIC apontam que

> [...] o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (Brasil, 2007a, p. 13).

Salienta-se, dessa forma, não uma educação mecânica voltada aos interesses do mercado, mas uma formação integral, que contemple a verticalização do ensino como um direito em um processo de desenvolvimento de inclusão social dos cidadãos trabalhadores.

Reportando-se aos dados produzidos nesse estudo, Rosa afirma que a EJA-EPT realizou contribuições em vários aspectos de sua vida, como é possível observar no trecho que segue: *"O PROEJA teve muita importância na minha vida porque **eu deslanchei como pessoa**, como cidadã, como aluna para novos conhecimentos".* (Rosa, 2022, grifo nosso).

Dessa forma, é possível observar na percepção do sujeito pesquisado, o processo de formação humana citado no Documento Base, onde a educação é compreendida pelo poder transformador vivenciado. Maraschin (2019, p. 247), ao realizar sua pesquisa de doutoramento, observa a naturalidade com que os estudantes observam e vivenciam a formação integrada e salienta que esses sujeitos "explicam a importância e a função de cada um dos componentes na sua trajetória, e ressaltam as transformações que ocorrem em seu percurso formativo". Observa-se, também, nos discursos dos sujeitos, a percepção de que o PROEJA FIC criou uma base em suas fragilidades e lhes deu incentivo para uma nova caminhada de formação educacional. Nesse sentido, Rosa (2022) evidencia que *"O PROEJA FIC trouxe muitas mudanças na minha vida como pessoa, como estudante, como cidadã. Aprendi muita coisa no PROEJA, muitos conhecimentos... fui muito acolhida pelos professores, pelos coordenadores."*. Além disso, demonstra a importância do acolhimento ao estudante por parte dos servidores da instituição (docentes, gestores e técnicos).

Já Gerânio aborda transformações importantes, percebidas como propulsoras de seu desenvolvimento e significativas para a busca na verticalização do ensino:

> *O PROEJA FIC trouxe pra mim uma mudança de vida, tanto pessoal como no trabalho, também a convivência com mais pessoas, as amizades, o conhecimento, a integração e a interação com mais pessoas, [perder] a vergonha de falar em público, a vergonha de gravar um vídeo, como aqui estou fazendo, perder a vergonha de ir em frente a uma sala de aula e apresentar um trabalho. Desde ali, tudo isso serviu como preparação para*

> *fazer o curso técnico de nível médio, e outros cursos que pretendo fazer. (Gerânio, 2022).*

Para esse sujeito, a convivência (integração e interação) com pessoas diferentes das que habitualmente convivia foi de suma importância para o seu desenvolvimento, pois a partir da necessidade de enfrentar a falta de familiaridade com os demais estudantes trabalhadores, transformou-se. Em seu discurso, demonstra o quanto o primeiro curso foi motivador para o outro que está realizando e para os próximos que pretende realizar.

Álvaro Vieira Pinto aborda, no livro "Sete Lições sobre Educação de Adultos", conceitos de educação, que expressam a importância do processo educativo:

> A educação é um processo, portanto é o decorrer de um fenômeno (a formação do homem) no tempo, ou seja, é um fato histórico. Todavia, é histórico em duplo sentido: primeiro, no sentido de que representa a própria história individual de cada ser humano; segundo, no sentido de que está vinculada à fase vivida pela comunidade em sua contínua evolução. (Vieira Pinto, 2010, p. 29).

Em consonância com a referência de Vieira Pinto (2010), destaca-se, também, o processo escolar desses sujeitos enquanto pensado sobre a verticalização do ensino. A lei de criação dos Institutos Federais, em seu art. 6°, III, indica que os Institutos Federais têm por finalidade promover a integração e a verticalização da Educação Básica à Educação Profissional e à Educação Superior. A verticalização do ensino também está presente nas Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais e, nesse sentido, é necessário que os docentes, os técnicos administrativos e o corpo gestor assimilem e entendam as características e demandas das modalidades de ensino a serem ofertadas na instituição. A estrutura dessas instituições permite o diálogo entre todos esses profissionais, de forma articulada, "da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, o que faz com que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização". (Brasil, 2008, p. 28).

A verticalização revela a intenção de otimizar a infraestrutura física, o arcabouço de profissionais presentes na instituição, em especial os docentes, de forma conjugada com as trajetórias formativas percorridas pelos estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino ofertados.

O documento que apresenta as Concepções e Diretrizes dos IFs também destaca perspectivas favoráveis sobre a oferta educacional de forma integrada e verticalizada, conforme segue:

> Esse lidar, pois, com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige uma outra postura que supere o modelo hegemônico disciplinar; significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um

> trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos. (Brasil, 2008, p. 28).

A referência aponta a construção da autonomia dos estudantes, e, nesse sentido, acredita-se numa formação que busque a emancipação do cidadão pautada em princípios e valores que potencializam a ação humana. A verticalização está presente também nas vozes dos sujeitos da pesquisa, conforme apresentado no trecho que segue:

> *O PROEJA FIC representou para mim, na minha vida,* ***um divisor de águas.*** *De uma vida que eu não tinha o conhecimento, porque eu tinha muito tempo parado, fora da sala de aula, e a partir dali quando eu retornei. Novos desafios... E aquilo despertou em mim a vontade de estudar, de continuar, de procurar fazer novos cursos e por isso estou no Técnico em Comércio. E* ***pretendo para o futuro, buscar realizar os meus sonhos, buscar um futuro melhor e fazer novos cursos.*** *(Gerânio, 2022, grifo nosso).*

A verticalização da EJA-EPT FIC para a EJA-EPT EMI se fez presente na vida dos três sujeitos da pesquisa e de muitos outros de que se tem conhecimento em virtude das rotinas de trabalho no IFFar-JC. O total de sujeitos que verticalizaram nesses níveis da EB e da EB para o Ensino Superior e para a pós-graduação poderão fazer parte de investigações de estudos posteriores.

Surgem também, na fala de Gerânio, os desafios de retornar à educação escolar após muitos anos fora dos bancos escolares. Que desafios são esses? E que possibilidades surgem a partir dos mesmos?

4.2 O RETORNO À ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A EJA pode ser considerada uma modalidade de ensino que concentra inúmeros retratos das desigualdades sociais e econômicas presentes no território nacional. Formada basicamente por um público de baixa renda, concentra desigualdades, que também agregam questões de gênero e identidade. Em uma escola que não está preparada para a diversidade humana e num conjunto de outros fatores excludentes, os estudantes deixam a escola.

A marginalização escolar abrange inúmeros fatores e está presente nos relatos dos sujeitos deste estudo. No trecho que segue, Margarida apresenta um dos motivos que levou ao seu afastamento do ambiente escolar: *Ele (padrasto) nunca me colocou no colégio, porque ele achava que se ele me colocasse na escola eu não ia ter tempo de fazer o trabalho da casa.* Na sequência de seu relato, uma nova razão gera novamente distanciamento e ruptura do processo educacional escolar, num outro momento de sua trajetória:

> *Quando eu tinha 16 anos (...) fui morar com uma senhora (...) cheguei lá nessa senhora, a primeira coisa que ela fez foi me colocar no colégio. O colégio era bem pertinho da casa dela. (...) Os alunos da professora eram todos pequenos, todos mais ou menos da mesma idade, e era só eu grande. Aí estudei esse primeiro ano e não quis mais ir, porque eu tinha vergonha dos alunos pequenos. Só eu grande e eles todos pequenos. E os pequenininhos sabiam mais do que eu.* ***E eu tinha vergonha****. Aí não quis mais ir na aula. (Margarida, 2022, grifo nosso).*

Compreender o significado da condição de segregado do processo educacional escolar por vezes envolve muitas vivências dolorosas, lutas árduas que em algumas ocasiões levam à desistência, ao adiamento da conquista de um direito básico, como no caso da educação. As trajetórias excludentes perpassam uma infinidade de prismas na vida do sujeito. A condição de marginalizado acaba colaborando para novas situações de segregação social, novas dificuldades, como as enfrentadas na situação apresentada na sequência pela Margarida, referente à documentação necessária para a efetivação de sua matrícula como estudante da EJA-EPT.

> *Fui fazer o PROEJA FIC. Cheguei lá [na escola] e precisava dos documentos da escola onde eu tinha estudado. Mas a escola que eu tinha estudado há sessenta anos atrás.... Naquela época era tudo só em papel. Daí não existia mais aquela papelada. E não existia nada em computador. (...) aí fui na Secretaria de Educação e nada. Aí [uma servidora do IFFar-JC] foi lá e ajeitou os papéis e deu certo. (Margarida, 2022).*

Sabendo serem os sujeitos da EJA jovens, adultos, idosos e adolescentes, é necessário consciência de que esses estudantes são marcados por trajetórias distintas, por histórias de vida diversas e chegam à escola com expectativas e fracassos variados. Furtado e Chaves (2022) assinalam a necessidade de reconhecimento das realidades do estudante:

> (...) o estudante do Proeja precisa ter um reconhecimento antecipado de sua realidade para assim poder participar ativamente de sua história e, mais ainda, da sua capacidade de transformá-la. Ele tem consciência de suas dificuldades e, muitas vezes, não se sente merecedor de uma atenção maior do professor. Por isso, toda a ação educativa, para que seja adequada, deve ser precedida tanto de uma reflexão sobre o homem como do meio de vida que ele leva, valorizando os seus direitos. (Furtado; Chaves, 2022, p. 14).

Assim sendo, pode-se dizer que enquanto o jovem e o adolescente retornam à escola com a sensação de fracasso muito intensa em seu ser, podendo causar indisciplina, nervosismo ou indiferença frente aos conteúdos, o adulto retorna à escola com esperança. Esperança de um futuro melhor, de uma nova história de vida, de outra ressignificação em

sua trajetória escolar fracassada no passado. Esse estudante também apresenta angústias por ter ficado tanto tempo longe do ambiente escolar e não se sentir capaz de aprender novamente.

Já para os idosos, o retorno à escola pode ser a ocupação de um tempo livre, uma forma de superar um luto, um novo horizonte para os dias. Apesar de entre os sujeitos dessa pesquisa não haver jovens e adolescentes, podemos ver muitos dos desafios e perspectivas da população adulta e idosa aqui apresentados em seus depoimentos. Arroyo (2017) anuncia esse misto de sentimentos que acompanha os estudantes em seu retorno aos bancos escolares e coloca que a EJA condensa fortes sentimentos de incertezas e esperanças. Esses sentimentos se misturam na luta por uma vida melhor.

"Retornei à escola depois de 25 anos. O motivo que me trouxe voltar a estudar foi a necessidade de ter mais conhecimentos e até mesmo entrar na área de trabalho." (Rosa, 2022). Nesse sentido, observa-se a necessidade do mundo do trabalho relacionado com a continuação da formação. Formação essa que, por ter sido realizada na EJA-EPT, compreende além da formação básica, a qualificação para o trabalho, suprindo assim as necessidades apresentadas pelo sujeito.

Esse sujeito reforça a importância que o retorno aos bancos escolares possui em sua vida, alicerçada nas necessidades cotidianas, e o êxito alcançado a partir da conclusão do EF por meio da EJA-EPT:

> *A necessidade que eu via que eu tinha que voltar a estudar porque sem estudo a gente não tem muitas oportunidades e é de extrema necessidade o conhecimento que o PROEJA proporciona. (...).* ***Na minha vida o PROEJA foi o ponto inicial para a realização de um sonho.*** (Rosa, 2022, grifo nosso).

Já na voz de Margarida, observa-se o retorno à escola como uma orientação da psicóloga, pensado no bem-estar do sujeito e como forma de colaborar com o tratamento de um quadro de doença.

> *Depois de colocar o marca-passo, a médica me encaminhou para uma psicóloga e essa psicóloga me perguntou assim: (...) não quer voltar a estudar? Eu disse, ah, mas não dá doutora. Sessenta anos que eu não sei o que é entrar em uma sala de aula. (...). Ela [psicóloga] me disse: dá sim, se a senhora quiser, dá. Aí ela arrumou pra eu fazer o PROEJA FIC. (...).* ***Eu estava entrando em depressão e o PROEJA mudou a minha vida.*** (Margarida, 2022, grifo nosso).

As angústias frente aos desafios de retornar à escola estão presentes nas palavras de Gerânio:

> *Eu fiquei 24 anos afastado da sala de aula, e foi um desafio pra mim retornar à sala de aula. Eu tinha medo de que não conseguiria desenvolver,*

> *de que não conseguiria aprender novamente. Quando a gente volta a estudar a gente encontra sim dificuldades de acompanhar, porque muitos anos se passaram e alguns conteúdos mudaram, algumas formas de estudar mudaram... muitas coisas mudaram.* (Gerânio, 2022).

Porém, além das angústias, encontra-se em seu relato a esperança de dias melhores, a esperança de se sentir capaz novamente. Arroyo (2017) comenta nesse sentido, sobre as dificuldades e angústias vivenciadas pelos sujeitos jovens e adultos demandantes da política de EJA, conforme citação que segue:

> *Adolescentes, jovens e adultos chegam às escolas públicas e à EJA sabendo-se trabalhadores submetidos a tantas formas de segregação, mas sabendo-se também resistentes a tantas segregações que lutam pela educação como libertação, esperando entender-se nessas tensões entre humanização-desumanização.* (Arroyo, 2017, p. 69).

Dessa forma, conforme apresentado pelo autor, esses sujeitos retornam à escola conscientes das desigualdades sociais, mas em luta pelos seus direitos, e buscam, por meio da educação, a sua libertação. Afinal, o ato de retornar à escola percebe a educação como direito de todos, conforme apresentado na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, porém não descarta que os estudantes vivam grandes desafios nesse movimento de regresso ao ambiente escolar.

Percebe-se, assim, que os estudantes compreendem, sim, os desafios que se apresentam, as lutas pelas quais terão que buscar engajamento, e os desafios que a caminhada significa, mas na esperança da transformação vão trilhando o caminho. As lutas permeadas de vitórias também estão presentes nas vozes dos sujeitos deste estudo:

> *Eu tive alguma dificuldade em alguma matéria, mas sempre com apoio dos professores, dos colegas. A gente foi indo passo a passo. (...) Voltando a estudar,* ***a mente da gente vai se abrindo, a mente que estava "preguiçosa",*** *acostumada a ficar parada... Foram se abrindo novos horizontes, cada dia um novo desafio, correndo atrás das notas.* (Margarida, 2022, grifo nosso).

No depoimento de Margarida (2022), é possível observar as vitórias cotidianas, "passo a passo" no percurso da formação da EJA-EPT. Além disso, salienta-se a importância do apoio recebido dos colegas e dos professores na busca do enfrentamento desse desafio que se apresenta, que é o retorno à educação escolar. Esse mesmo sujeito reitera a importância da rede de apoio na superação dos desafios: *"Os desafios são grandes, mas não dá pra desistir e nem se assustar com o tamanho do desafio. Você sabe que pode conversar com um colega, com um professor(...)"* (Margarida, 2022). Nas trajetórias dos

estudantes, a presença afetiva dos professores e colegas vai ganhando bastante sentido para a permanência.

Rosa também coloca em voga os desafios que se apresentam e destaca a valorização das pequenas conquistas para o êxito na caminhada da formação na EJA-EPT.

> *As atividades de dentro da sala de aula me marcam muito porque a gente é desafiada e quando a gente é desafiada* ***a gente cresce todos os dias um degrauzinho.*** *(...). As atividades de dentro da sala de aula são as que mais me marcam porque a gente aprende a desenvolver o diálogo, a compreensão, o conhecimento dos colegas, o interesse pelos estudos... e tudo isso faz com que a gente cresça um pouquinho mais a cada dia... e tudo isso começou pelo PROEJA FIC. (Rosa, 2022, grifo nosso).*

A EJA-EPT apresenta-se, conforme foi possível observar nos discursos, como uma política de alicerce a um sonho. O sonho de muitos brasileiros de alcançarem uma nova condição social, relação importante preconizada por Vieira Pinto (2010, p. 18): "A forma da educação tem que ser aquela que permita a grandes camadas da população passarem à etapa imediatamente seguinte em seu processo de desenvolvimento."

Assim sendo, nesse processo de desenvolvimento, os desafios precisam ser enfrentados, vividos, significados, ressignificados e superados pouco a pouco, contando sempre com o auxílio da rede de apoio para que as possibilidades cresçam e se fortaleçam em cada caminhada.

5 CONCLUSÕES

A decisão de voltar a estudar não é fácil diante desse cenário, a escola não pode perder de vista as histórias de vida, as trajetórias, as vivências e as experiências dos estudantes, nem pode conceber a possibilidade de não perceber as "flores" em suas singularidades. Com base nesse contexto, é importante a escola valorizar a atitude de cada sujeito estudante trabalhador que tomou a iniciativa de retornar à escola para que essa experiência não se torne uma nova frustração. Através do diálogo aberto, carece estabelecer vínculos e sentimentos de pertencimento com a instituição, no sentido de conscientização do seu direito à educação.

É fundamental também ter a compreensão dos desafios enfrentados na conciliação do trabalho e do estudo, da vida familiar, e da possibilidade da existência de uma autoestima baixa fruto de uma vida escolar descontínua. É significativo que a escola seja caracterizada como instituição de "ambiente fértil".

Retomando o objetivo proposto para este estudo, que almejou realizar uma reflexão acerca dos desafios e possibilidades que permeiam o retorno à escola para jovens e adultos, e tendo como embasamento as reflexões dos teóricos que fundamentaram a

escrita e os depoimentos dos sujeitos participantes do estudo, foi possível observar dois desafios principais. Em primeiro lugar, o desafio do acesso, que contempla a baixa autoestima com que retornam às instituições de ensino, quando acreditam que não serão capazes e que o ambiente escolar talvez não lhes pertença mais. Em segundo lugar, o desafio da permanência, que abarca as dificuldades que vão surgindo no caminho, como a complexidade dos conteúdos das disciplinas, vergonha e necessidade de suporte do grupo.

A compreensão da capacidade de superar cada desafio e alcançar, enfim, o êxito, ou seja, a conclusão do EF e do curso FIC, cria a esperança de novas possibilidades, como a de cursar a EJA-EPT EMI e quem sabe até uma graduação, ou talvez algum outro curso do seu interesse. A verticalização se faz presente na tomada de decisões significativas na construção da consciência de se colocar na posição de sujeito de direitos sobre seu próprio futuro.

Reconhecer esses sujeitos trabalhadores estudantes da EJA-EPT como cidadãos de direitos independentemente dos desafios apresentados por cada história de vida, por cada perspectiva apresentada pelos diferentes perfis, contribui para a formação e transformação de cada trajetória. Dessa forma, este estudo defende que é necessário reconhecer os desafios para proporcionar possibilidades de crescimento, de uma educação cidadã que estimule os estudantes na busca por seus direitos sociais e constitucionais, primando pela emancipação política de todos.

Sabe-se da luta contínua pela permanência dos estudantes da EJA nas salas de aulas, dos desafios diários a serem superados, necessitando de amparo ininterrupto pela busca árdua que legitime o êxito desses sujeitos. Êxito não apenas em suas trajetórias escolares, mas especialmente na luta por seus direitos e por sua dignidade.

Percebe-se, nas vozes dos sujeitos Rosa, Margarida, Gerânio e de muitos outros que buscam a EJA e a EJA-EPT, aspirações que não se limitam à certificação. Eles desejam "desabrochar-se" enquanto sujeitos. Almejam se apropriar de conhecimento, buscam a transformação, ocupar os seus espaços de direito, com a verticalização do ensino, com melhores espaços no mundo do trabalho. Anseiam viver a esperança e a possibilidade de algo melhor. Não estão na escola simplesmente por estar, estão por seus sonhos, pelos sonhos dos que não conseguiram estar, dos que não conseguiram permanecer, dos que ainda virão.

A construção de possibilidades, a partir dos desafios apresentados neste estudo, baseia-se na oferta de políticas públicas de EJA e EJA-EPT de qualidade que visem ao desenvolvimento do cidadão e à superação da exclusão e das desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite:** do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: RJ. Vozes, 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo. Edições 70. 3ª reimp. da 1ª ed. 2016.

BRASIL. **Concepções e Diretrizes:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm. Acesso em: nov.2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: nov. 2022.

BRASIL. **Documento Base PROEJA – Ensino Médio**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2007a.

BRASIL. **Documento Base PROEJA Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2007b.

FLICK, U. **Introdução à Metodologia de Pesquisa:** um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2012.

FURTADO, Vania Barcelos Furtado; CHAVES, Taniamara Vizzotto. Reflexões sobre concepções de currículo integrado e práticas educacionais no Proeja. **Revista EJA em Debate**, ano 11, n.19 (jan a jun), p. 09- 24, Florianópolis: Publicação do IFSC, 2022. Disponível em: https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/issue/view/100 . Acesso em: jan.2023

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2014.

MARASCHIN, Mariglei Severo. **Dialética das disputas:** trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora? 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015

MARASCHIN, M. S. **Trabalho Pedagógico na Educação Profissional:** o Proeja entre disputas, políticas e experiências. Curitiba: Appris, 2019.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais:** uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

VIEIRA PINTO, A. **Sete lições sobre educação de adultos.** 16 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

EJA em debate

PUBLICAÇÃO IFSC

INSTITUTO FEDERAL
Santa Catarina

Artigo Original

Recebidos em: 14/11/2024. Aceito em: 14/11/2024.
Avaliado pelo processo duplo-anônimo. Publicado conforme normas da ABNT.
Open access free available online.

DOI: https://doi.org/10.35700/2317-1839.2025.v14n24.3718

A ação pedagógica na educação de jovens e adultos: correlação entre a (auto)formação e a prática

Pedagogical action in youth and adult education: correlation between (self-)development and practice

Acción pedagógica en la educación de jóvenes y adultos: correlación entre (auto)formación y práctica

José Rogério Dias de Souza
Mestre pelo Programa Profissional em Letras (PROFLETRAS) - UNEB
Professor de Língua Portuguesa no município de Nova Itarana – Bahia
E-mail: ripa1977@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3892-1238

RESUMO

Este artigo constitui-se a partir de abordagens qualitativas considerando a análise e compreensão dos possíveis impactos causados pela (auto)formação docente ou por sua falta nas escolas ofertantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Tempo Formativo II (equivalente aos anos finais do Ensino Fundamental), do município de Nova Itarana, Bahia. O tema proposto procura apresentar algumas interpretações feitas pelos educadores da EJA, considerando a relevância da formação profissional e continuada enquanto fulcro para o processo de ensino-aprendizagem. O levantamento de dados deu-se por meio do uso de um questionário aplicado via Google Forms a um grupo de educadores da modalidade. Referenciamo-nos em teóricos como Gadotti (2006) e Freire (1996, 2019) para ratificar a nossa compreensão sobre a temática. Os resultados destacam a ausência da formação profissional e continuada dos educadores da modalidade como um possível agravante que pode afetar negativamente o processo didático-pedagógico. Assim, entendemos ser urgente a efetivação das políticas públicas existentes e a implementação de ações que visem à melhoria da qualidade do ensino para os jovens e adultos matriculados na EJA.

Palavras-chave: formação profissional e continuada; educação de jovens e adultos; atuação docente.

ABSTRACT

This article is based on qualitative approaches, considering the analysis and understanding of the possible impacts caused by teacher (self-)training or its lack in schools offering Youth and Adult Education (EJA), Formative Time II (equivalent to the final years of Elementary Education), in the municipality of Nova Itarana, Bahia. The proposed theme seeks to present some interpretations made by EJA educators, considering the relevance of professional and continuing training as a fulcrum for the teaching-learning process. Data collection took place through the use of a questionnaire applied via Google Forms to a group of educators in this modality. We referenced theorists such as Gadotti (2006) and Freire (1996, 2019) to confirm our understanding of the topic. The results highlight the lack of professional and continuing training for educators in this modality as a possible aggravating factor that can negatively affect the didactic-pedagogical process. Therefore, we believe that it is urgent to implement existing public policies and carry out actions aimed at improving the quality of education for young people and adults enrolled in EJA.
Keywords: professional and continuing education; youth and adult education; teaching activity.

RESUMEN

Este artículo se basa en enfoques cualitativos que consideran el análisis y comprensión de los posibles impactos causados por la (auto)formación docente o su falta en las escuelas que ofrecen Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), Tiempo Formativo II (equivalente a los últimos años de la Educación Primaria), del municipio de Nova Itarana, Bahía. El tema propuesto busca presentar algunas interpretaciones realizadas por educadores de la EJA, considerando la relevancia de la formación profesional y continua como punto de apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La recolección de datos se realizó mediante el uso de un cuestionario aplicado vía Google Forms a un grupo de educadores de la modalidad. Hicimos referencia a teóricos como Gadotti (2006) y Freire (1996, 2019) para confirmar nuestra comprensión del tema. Los resultados resaltan la falta de formación profesional y continua de los educadores de la modalidad como un posible agravante que puede afectar negativamente el proceso didáctico-pedagógico. Por lo tanto, creemos que es urgente hacer efectivas las políticas públicas existentes e implementar acciones encaminadas a mejorar la calidad de la educación de los jóvenes y adultos matriculados en la EJA.
Palabras-clave: formación profesional y continua; educación de jóvenes y adultos; actividad docente.

1 INTRODUÇÃO

É fato que existem muitas dúvidas e indefinições em relação à formação dos professores, que precisam ser debatidas com a própria classe. Entendemos que o caminho precisa ser trilhado coletivamente por meio de depoimentos e manifestações coletivas, a partir da escuta desses profissionais. Dessa maneira, este estudo apresenta as compreensões suscitadas por um grupo de professores acerca dos impactos causados às ações docentes pela (auto)formação ou por sua falta nas escolas ofertantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Tempo Formativo II[1], do município de Nova Itarana, Bahia.

Buscando contribuir positivamente para o avanço desse processo, delimitamos nosso campo de análise, esclarecendo o conceito central. Nessa perspectiva, este estudo tem como objetivo investigar como os educadores da EJA compreendem a relação entre a (auto)formação docente e a ação pedagógica, com base nas percepções de professores que atuam no Tempo Formativo II do referido município. Em nossa concepção, trata-se de um tema ainda pouco explorado em municípios de pequeno porte, como é o caso de Nova Itarana.

Diante das concepções propostas, a (auto)formação refere-se ao cuidado e ao comprometimento do educador com o seu desempenho, sem desconsiderar a responsabilidade das três esferas governamentais no que diz respeito às garantias para a realização da formação profissional e continuada de todos os educadores.

Podemos dizer que formar-se profissionalmente é definir um campo de atuação ao mesmo tempo que também significa adquirir saberes necessários referentes a esse campo de atuação. Por isso, a ação docente tem sido objeto de muitos debates e pode ser considerada como um elo entre o educando e o seu próprio aprendizado. Por essa razão, este estudo destaca como estas ações afetam as relações de ensino-aprendizagem e aponta para a necessidade da efetivação de políticas públicas que atendam às especificidades da EJA a partir da formação dos seus educadores.

O tratamento da formação profissional dos educadores está atrelado às características da modalidade desejáveis e aos pressupostos da sua área de formação. Por essa visão, em concordância com o artigo 4º, inciso VII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB 9394/96), que estabelece ao Estado o dever de garantir a educação pública, respeitando as características das pessoas trabalhadoras e criando condições de permanência para estas pessoas na escola, precisamos entender até que ponto a formação docente ou a sua falta pode afetar o processo educacional dos jovens e adultos.

[1] Equivalente aos anos finais do Ensino Fundamental

O mesmo documento determina que a União, em regime de colaboração, seja responsável pela formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais do magistério (BRASIL, 1996). Trata-se de um documento oficial que estabelece diretrizes relacionadas à formação e à atuação profissional dos educadores no contexto contemporâneo. No entanto, observamos na organização do sistema de ensino e na formação dos educadores, avanços e recuos, que refletem a descontinuidade destas políticas públicas.

Diante das (im)possibilidades, o docente tem a importante missão de cuidar da sua formação e de compreender que se formar educador não acontece apenas em cursos de formação. É possível afirmar que, ao longo da vida, por meio da convivência humana, dos atos e das manifestações culturais e das pesquisas, podemos nos formar como educadores da EJA. Considerando tudo isso, tornar-se educador pressupõe, além do desenvolvimento de competências específicas, a construção de uma consciência profissional que possibilite agir e interagir com seus pares.

Podemos definir competências como um conjunto de habilidades que podem ser usadas em situações diversas para tentar dirimir problemas, agindo e reagindo de acordo com as exigências. Por essa razão, é preciso formar-se educador da EJA para interagir socialmente. Segundo Freire (1996, p. 44) "[...] quanto mais me assumo como estou sendo, [...] mais me torno capaz de mudar, [...] do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica [...]". No entanto, mesmo diante desta responsabilidade do educador, a formação profissional e continuada em cursos e estudos destinados aos interesses e aspectos da modalidade precisa ser reafirmada pelo poder público. Garantir a formação do educador pode possibilitar a melhoria da qualidade formativa cidadã e emancipatória dos educandos.

Quase sempre, a prática pedagógica na sala de aula requer tomadas de decisão e exige reações do educador. Ao pensar que a prática docente pode interferir diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos educandos da EJA, este estudo apresenta de forma não linear, mas sistematizada, análises e resultados obtidos em uma pesquisa qualitativa desenvolvida com 10 participantes voluntários, que atuam ou atuaram em turmas dos anos finais (Tempo Formativo II), no município de Nova Itarana, Bahia.

Trata-se de um município que foi fundado no ano de 1962 e está localizado na região Sudoeste da Bahia, distante da capital Salvador por aproximadamente 267 quilômetros. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui um território de 475,381 quilômetros quadrados e uma população estimada em aproximadamente 8 mil habitantes, que reside nas áreas rural e urbana (IBGE, 2022). Algumas unidades escolares do município ofertam a educação para os jovens e adultos, dentre as quais merecem destaque duas escolas da esfera municipal, selecionadas como campo desta pesquisa.

Em relação à organização, o artigo é composto por quatro seções. Na seção 1, apresentamos uma visão geral. Na segunda seção, intitulada "Seguridade Docente como Garantia dos Direitos Discentes", discorremos acerca de alguns pressupostos legislativos mencionados em documentos oficiais, como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) e o parecer número 11 de 2000, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000).

Na terceira seção, denominada "Correlação entre a (Auto)Formação e Práxis Docente", analisamos as interpretações realizadas pelos participantes da pesquisa. É nesta seção que apresentamos os resultados obtidos nas análises realizadas. É preciso salientar que todas as análises tiveram um certo grau de complexidade, tendo em vista a heterogeneidade comum aos seres humanos.

As inquietações configuram o nosso principal objetivo: investigar os aspectos referentes à ação pedagógica e à correlação entre a (auto)formação e o fazer pedagógico. Por meio das análises, foi possível observar as posturas e concepções dos participantes acerca do tema. Dessa maneira, compreendemos que a temática envolvendo as ações docentes e suas preocupações sobre qual a melhor maneira ou qual o caminho a ser seguido na busca pelo êxito do processo de ensino-aprendizagem é um desafio que se configura tanto na teoria quanto na prática.

Na última seção, nomeada como "Considerações Finais", retomamos brevemente os pontos mais importantes da pesquisa e salientamos o quanto estamos distantes de uma solução para o problema; no entanto, é pertinente a intensificação das discussões. Propomos neste texto uma análise acerca de um tema que faz parte das discussões de muitos especialistas e tem se fortalecido a partir das lutas das entidades que representam os educadores e, consequentemente, da criação de leis que vieram sacramentar estas iniciativas.

Nesse desafio, definimos a pesquisa como de campo. Inicialmente, realizamos um levantamento de dados captados de forma exploratória nas unidades escolares contatando diretamente os participantes em seu local de trabalho. Ao serem convidados, foi explicado aos participantes o objetivo, a metodologia proposta para o estudo, os aspectos éticos da pesquisa e como dar-se-ia o acompanhamento do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), cuja liberação para a realização da pesquisa veio por meio do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 59583622.4.0000.5031.

A pesquisa pode ser definida "como o procedimento racional e sistemático, que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos [...]" (Gil, 2002, p. 17). Nossas abordagens em relação à pesquisa são interpretativistas. Para Erickson (1990 apud Bortoni-Ricardo, 2008), a pesquisa interpretativa busca analisar

como os contextos socioculturais influenciam as tomadas de decisões individuais. Dessa maneira, o questionário elaborado tornou-se suscetível de interpretações feitas pelo pesquisador. Gil (2002, p. 116) afirma que "a elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos [...]". A sistematização dos resultados obtidos neste estudo visa compreender as possíveis relações entre a (auto)formação do educador e a qualidade do trabalho didático-pedagógico.

A metodologia utilizada consiste na análise das respostas dos participantes. Conforme mencionado anteriormente, trata-se de uma pesquisa qualitativa que incorpora a interpretação do pesquisador, estando, portanto, sujeita às escolhas e decisões por ele realizadas durante a transcrição e a análise dos dados coletados. Com as análises, pretendemos contribuir efetivamente para a melhoria do processo de formação profissional e continuada dos educadores da EJA do município de Nova Itarana, Bahia.

Além disso, trata-se de um estudo que pode contribuir também para o fortalecimento do debate sobre a temática, ao repercutir a formação do educador e organização do trabalho pedagógico em um município de pequeno porte. Os resultados podem suscitar novas possibilidades investigativas, como estudos comparativos entre diferentes redes de ensino, análises sobre a relação entre a formação específica e a permanência dos estudantes, pesquisas acerca da constituição da identidade profissional dos educadores da EJA e investigações acerca do papel do coordenador pedagógico diante do processo de formação continuada desses educadores.

Estamos inseridos em um cenário de constantes transformações e reconfigurações do âmbito educacional. As mudanças surgem seja por (re)planejamento, obrigatoriedade ou necessidade, como foi durante o momento de pandemia da COVID-19[2]. Os profissionais da educação são obrigados a reinventar-se constantemente para acompanhar e dar significado ao trabalho pedagógico. Nesse sentido, formar-se educador da EJA torna-se uma medida de cunho não apenas pedagógico, mas também social, histórico, cultural e político.

Em síntese, o cumprimento da legislação vigente e a criação de novas políticas públicas para atender às necessidades e às especificidades próprias da EJA talvez apresentem um possível caminho para dirimir os problemas que demarcam de forma histórica e negativa os sujeitos que frequentam as salas de aula; referimo-nos tanto aos educandos quanto aos educadores. Cientes das (im)possibilidades formativas e das obrigações legislativas, as análises discorrem sobre quais são as condições para a (auto)formação desses profissionais.

[2] De acordo com o Ministério da Saúde, "a Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global" (BRASIL, 2021).

2 A SEGURIDADE DOCENTE COMO GARANTIA DO DIREITO DISCENTE

A educação, em conformidade com a Constituição Federal de 1988, é um direito garantido a todos (BRASIL, 1988). Em seu artigo 37, a LDB 9.394/96 garante a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria (BRASIL, 1996). As Diretrizes Curriculares para a EJA determinam que a modalidade deve desempenhar as funções reparadora, equalizadora e qualificadora durante o processo educacional (BRASIL, 2000). Para o atendimento das determinações legislativas, é preciso formar profissionais de acordo com o seu campo de atuação e capazes de dominar saberes que caracterizam esse campo.

Em contraposição às políticas afirmativas que estabelecem o direito à educação, os dados do Censo (IBGE, 2022) revelam que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais no município de Nova Itarana é de 20,2%. A situação não é diferente nos demais municípios da microrregião do Vale do Jiquiriçá, composta por 20 municípios, incluindo Nova Itarana. Todos eles apresentam uma taxa de analfabetismo superior a 15% nessa faixa etária. Ainda de acordo com a pesquisa, a Região Nordeste registrou a maior taxa de analfabetismo do país (14,2%), mais que o dobro considerando a média nacional (IBGE, 2022). São dados constituídos historicamente, resultantes de um processo educacional imediatista e precarizado e de uma estrutura escolar montada para atender aos setores pobres da sociedade.

Por meio dos dados expostos pelo Censo (IBGE, 2022), que apresenta o analfabetismo mais acentuado na região Nordeste, é possível evidenciar que outros problemas sociais oriundos da concentração de renda produzem impactos sobre esses grupos e são percebidos no âmbito educacional; afinal, estamos falando de trabalhadores que precisam estudar. Dessa forma, mesmo estando prevista na legislação como um direito, muitas pessoas possuem pouca ou nenhuma escolarização, não tendo esse direito plenamente garantido. A constatação é de que somos uma sociedade margeada pelas desigualdades econômicas e sociais, cujas abrangências estabelecem os sujeitos sociais, determinando sua raça e gênero, demarcando o lugar das relações dentro da sociedade. De certa forma, são desigualdades e discriminações que ameaçam os princípios de justiça de uma sociedade tida legalmente como democrática.

É necessário reconhecer as dificuldades que condicionam a oferta da EJA para entender os problemas que atingem a sua escolarização. No rol dos problemas

relegados pela oferta à modalidade, encontram-se professores que complementam a carga horária do Ensino Fundamental com algumas horas-aula nas turmas da EJA. Para Gadotti (2006), várias vezes a EJA é tida como educação assistemática, não formal e extraescolar. São aspectos que se interseccionam e culminam em um modelo educacional que apenas cria inibidores, sendo continuamente atravessado pela negligência dos fatores históricos que construíram uma sociedade supervalorizada apenas pelo capitalismo e pela meritocracia.

Dada a complexidade da temática, a União, em regime de colaboração, precisa responsabilizar-se e ter clareza na definição do tipo de educação ofertada para os jovens e adultos. De acordo com o que determina a LDB 9394/96, a oferta da modalidade EJA nas escolas deve levar em consideração as características, interesses e condições de vida e trabalho dos educandos (BRASIL, 1996). A luta é pela isonomia, considerando os avanços alcançados por outras etapas de ensino. O cumprimento do direito educacional deve ocorrer na mesma proporção das outras etapas. Assim, as especificidades não podem ser desconsideradas; portanto, é imprescindível aos educadores seguridade[3] para atuar.

É necessário formar-se educador da EJA, da mesma maneira que em qualquer curso de nível superior. Baseado na LDB 9394/96, o artigo 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente ratifica a importância da formação inicial e continuada em nível superior dos profissionais do magistério para o exercício da docência (BRASIL, 2024). Nesse sentido, a formação é assegurada aos profissionais que atuam na EJA. Formar-se educador da EJA pode possibilitar o reconhecimento ontológico dos educandos e valorizá-los enquanto protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem. A falta de percepção para o exercício dos direitos demonstra a fragilidade e a precarização das políticas públicas.

Nessa perspectiva, o aperfeiçoamento metodológico, dentre outras finalidades, objetiva o entendimento do contexto sócio-histórico, a compreensão dos diferentes momentos vividos pelas classes oprimidas, o reconhecimento de que a EJA ocorreu de forma tardia, a atenção às adequações curriculares e, ainda, reflexões acerca do que ensinar, como ensinar e para quem ensinar. É necessário compreender que "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 25). Em nossa concepção, toda formação docente implica representações sociais expressas em ideias e crenças que são associadas à identidade do professor.

Desse modo, um dos elementos constituintes do fazer pedagógico diz respeito à mediação dos discentes. Portanto, cabe ao docente o papel social de agente ativo que

[3] Seguridade: segurança. Confiança em si mesmo (HOUAISS, 2006).

luta, transforma, se solidariza e se assume como pessoa política na perspectiva de compreender a autonomia como parte da natureza humana. Nessa premissa,

> [...] podemos ser apenas "ensinadores", em determinadas circunstâncias, mas somos educadores em todos os momentos de nossa vida! Determinados gestos, atitudes, palavras de ordem e condutas são incompatíveis com a nossa condição; bem como é necessário identificar com clareza os aliados e os adversários. Especialmente na Escola pública, os alunos têm sido as grandes vítimas de nossos movimentos reivindicatórios (Romão, 2006, p. 67).

De fato, o ato pedagógico é um grande desafio para os educadores da EJA e deve ser constituído para além dos muros da escola. É preciso interagir com os elementos sociais e culturais inseridos na comunidade escolar. O educador precisa propor aos sujeitos da EJA uma formação crítica e reflexiva; assim, será possível a ressignificação da sua prática e a compreensão de que as diferenças existentes entre os sujeitos da modalidade devem ser respeitadas.

De acordo com Giovanetti (2005), duas referências, isto é, "marcas identitárias", são de suma importância para o reconhecimento dos sujeitos da EJA:

> [...] a primeira é a origem social dos educandos, ou seja, seu pertencimento às camadas populares; e a segunda referência é a concepção de EJA, uma concepção que, absorvendo o legado da educação popular, explicita sua intencionalidade: educação – um processo de formação humana que visa contribuir para o processo de mudança social (Giovanetti, 2005, p. 244).

Por sua vez, Gadotti (2006, p. 31) afirma que "os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) [...]". Por essa perspectiva, é preciso saber que as turmas da EJA são formadas, na maioria das vezes, por trabalhadores que precisam estudar e que passam por várias dificuldades no dia a dia até chegarem à escola. Suas vidas são marcadas pela falta de oportunidades causadas por uma sociedade capitalista e elitista. São jovens, adultos e idosos que tiveram vários problemas sociais e, por vários motivos, foram impedidos de continuar sua vida escolar.

O educador deve compreender que, tão importante quanto os conteúdos programáticos propostos pela escola, é compreender que os jovens e adultos da EJA têm a sua trajetória demarcada negativamente ao longo da história do nosso país. Arroyo (2005, p. 48) afirma que "cada jovem e adulto que chega à EJA são náufragos ou vítimas do caráter pouco público do sistema escolar. Um espaço será público quando adaptado

às condições de vida em que o povo pode exercer seus direitos". Nesse sentido, o grande desafio é garantir a permanência e, assim, a consolidação do direito legal constituído.

Atender às necessidades dos educandos da EJA perpassa pela (auto)formação do educador. No entanto, a precariedade da oferta de formação específica, atrelada ao fato de que grande parte dos educadores complementa sua carga horária do Ensino Fundamental II com apenas algumas horas-aula na EJA, somada à sobrecarga de trabalho, pode refletir negativamente na prática pedagógica. Mesmo assim, diante de tantas adversidades, é papel do educador entender-se como mediador do processo de ensino-aprendizagem e possibilitar aos educandos o aperfeiçoamento dos seus saberes, bem como a descoberta de novos, relacionando-os com a sua realidade e dando significado ao que é aprendido. Esses são aspectos fundamentais e que caracterizam a formação do educador da EJA.

Cabe ao educador da EJA refletir sobre a relação com os seus interlocutores na sala de aula. É necessário que ele pense sobre sua história, seus valores, que estabeleça significados e comparações capazes de levá-lo ao entendimento da diversidade dos seres humanos que frequentam as salas de aula da modalidade. São reflexões que devem fazer parte da sua formação permanente. Freire (1996, p. 43) considera que, "[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática". Assim, a prática pedagógica crítica e reflexiva deve estabelecer relações entre os educandos e a sua realidade.

Todas essas situações anteriores à formação sistemática nos levam ao entendimento de que a formação profissional docente não acontece apenas nos cursos de formação, configura-se no próprio campo de trabalho, a partir dos acertos e dos conflitos, indo além do fazer pedagógico. Diariamente o educador elabora e reelabora novas teorias, constrói novos saberes. Segundo Pereira (2005, p. 268), "[...] não basta educar os educadores. É preciso educar os educadores para participarem em um projeto de transformação social". Nesse sentido, não cabe ao docente o simples papel de ministrador de aula, a ação pedagógica deve ser construída a partir de elementos políticos, culturais e sociais, refletidos na figura dos educandos.

No entanto, é preciso ressaltar que o papel do professor cuidadoso com a sua ação pedagógica não isenta o Estado das suas obrigações legislativas. Alguns documentos legais destacam a importância da EJA para a constituição de uma sociedade justa e equitativa, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000), que ressaltam a formação do educador como um direito constituído e um dever para o reconhecimento da modalidade e suas especificidades em respeito aos tempos e aos espaços dos educandos. Porém, deparamo-nos com as discussões sobre a dualidade educação e direito.

Em nosso entendimento, todos os problemas referentes à temática se configuram a partir do projeto de uma sociedade incapaz de avançar moralmente. Assim, os debates precisam continuar como uma forma de enfrentamento às causas e consequências dos problemas. É preciso compreender que o processo educacional é marcado historicamente pelas relações sociais, de trabalho, culturais, étnicas, dentre outras. Esse pode ser um passo importante para entender que a educação se constitui enquanto um direito que é, ao mesmo tempo, social, étnico e político.

É um grande desafio para os educadores da EJA lutar por seus direitos e, ao mesmo tempo, compreender o seu papel; contudo, sua prática docente não acaba no ato de ensinar. Nas palavras de Freire (1996), as discussões fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Diante dessa dualidade, não nos restam dúvidas de que precisamos reconhecer os avanços conquistados, sobretudo a partir da LDB 9394/96. No entanto, o cenário configura-se pela inadequação ou inexistência de estratégias para garantir a formação profissional e continuada dos educadores da EJA.

3 A CORRELAÇÃO ENTRE A (AUTO)FORMAÇÃO E A PRÁXIS DOCENTE

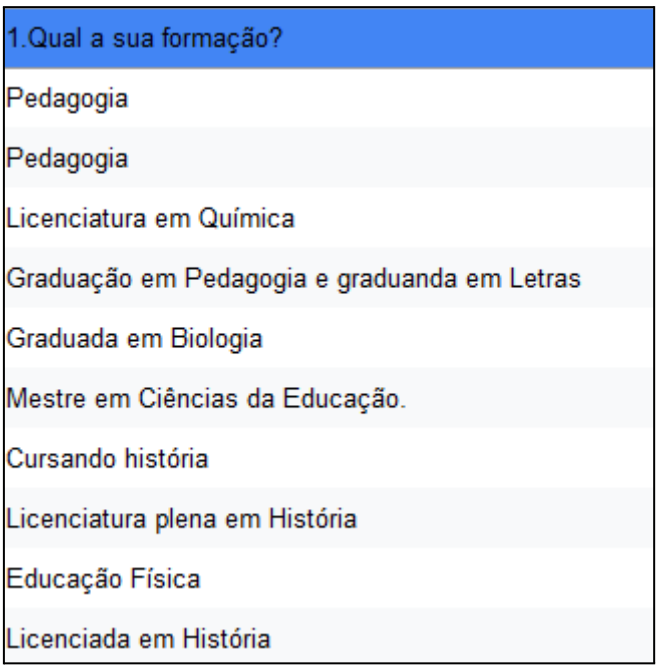
As informações referentes ao estudo realizado evidenciam as percepções dos educadores que atuam ou atuaram na modalidade EJA nas escolas Roberto Santos e Clemente Mariani, situadas no município de Nova Itarana. As abordagens foram realizadas por meio de um questionário aplicado via Google Forms. Foram convidados 10 voluntários, que expuseram suas opiniões sobre a formação profissional e continuada destinada aos educadores da modalidade. Considerando as questões exploratórias e com base na leitura acerca do tema, as análises realizadas são de cunho interpretativo. "Segundo o paradigma interpretativista, [...], não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes [...]" (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32). Nessas condições, os posicionamentos dos participantes enfatizam a necessidade da formação profissional e continuada e apontam para a criação de políticas públicas que visem à diminuição da evasão, à qualificação dos profissionais que atuam na EJA e, consequentemente, à garantia dos direitos constituídos.

Partindo para a análise das duas primeiras questões, apresentamos as Imagens 1 e 2, que trazem, respectivamente e na íntegra, as transcrições sobre a formação e a carga horária dos educadores que atuam ou atuaram nas turmas da EJA nas escolas municipais de Nova Itarana. Para citar os participantes voluntários da pesquisa no

decorrer do texto, em atendimento à legislação em vigor, utilizaremos a letra "P" e os números de "01" (um) a "10" (dez) para distingui-los.

Inicialmente, vejamos a "Imagem 1".

Imagem 1 – Formação específica dos educadores da EJA do município de Nova Itarana.



1.Qual a sua formação?
Pedagogia
Pedagogia
Licenciatura em Química
Graduação em Pedagogia e graduanda em Letras
Graduada em Biologia
Mestre em Ciências da Educação.
Cursando história
Licenciatura plena em História
Educação Física
Licenciada em História

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Diante das informações expostas na "Imagem 1", notamos a ausência de formação específica para todos os educadores da EJA, relegando a relevância da modalidade. Em conformidade com Soares (2005), a configuração do campo de estudo e de atuação situa-se como desafio para a formação do educador da EJA. A formação deve garantir o aperfeiçoamento de técnicas pedagógicas e de metodologias de ensino que possibilitem a ressignificação do ensino e, consequentemente, a permanência dos educandos na escola, proporcionando-lhes uma formação crítica e uma participação ativa em seu meio social.

Na Imagem 2, apresentamos informações acerca da existência de dedicação exclusiva do educador em relação à sua carga horária na EJA, conforme sistematizações descritas na Imagem 2.

Imagem 2 – Dedicação exclusiva dos educadores da EJA do município de Nova Itarana.

2.Como é (era) formada sua carga horária nas turmas da EJA?
Complemento da carga horária da fundamental II
Complemento
Seis aulas semanais de ciências (essa carga horária era posta para complemento de carga horária do ensino fundamental II)
8 aulas semanais (sendo 4 aulas por série)
Três aulas semanais na disciplina de ciências
Minha carga horária na EJA, na verdade era um complemento de carga horária, ou seja, lecionava língua portuguesa no regular e complementava com Ciências nos eixos IV e V.
Duas vezes por semana
14 aulas semanais
Antes minhas turmas da EJA era formada para complementar minha carga horaria do fundamental.
3 h aula de Geografia

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

De acordo com as informações apresentadas na Imagem 2, apenas um dos dez respondentes atua exclusivamente na EJA. Os demais complementam sua carga horária com aulas nessa modalidade. Diante dos dados, deparamo-nos com um agravante que talvez seja o principal: a metodologia. O fato de o professor apenas complementar a sua carga horária nas turmas da EJA nos faz deduzir que ele pode, às vezes, trabalhar com o mesmo conteúdo e o mesmo método aplicados nas aulas do Ensino Fundamental, sem levar em consideração o currículo e as especificidades dos estudantes da modalidade.

A partir de agora, traremos alguns recortes das respostas dadas pelos participantes da pesquisa. Quando questionados sobre a relevância da formação profissional e continuada, todos os participantes consideram-na imprescindível. Observemos o enunciado da Imagem 3.

Imagem 3 – Resposta de P06.

7. Qual a sua concepção com relação à formação continuada para os docentes?
Formação Docente é essencial para o aprimoramento da prática do professor. Professor que estuda torna-se mais seguro na sua prática e como consequência disso, consegue desenvolver seu trabalho com maior qualidade. Porém, é importante salientar que formação docente só terá sentido se a teoria for devidamente aplicada na prática. Professor que estuda e não melhora sua prática não estará valorizando o que foi prontamente exposto nas formações.

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Diante da afirmação exposta pelo participante, podemos inferir a sua preocupação com a formação dos educadores. É relevante salientar a sua menção acerca da necessidade de não dissociarmos a teoria da prática. Nas palavras de Freire (1996, p. 28), uma das tarefas primordiais do educador "[...] é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se 'aproximar' dos objetos cognoscíveis [...]". Assim, compreendemos que o aprendizado adquirido em cursos específicos para os educadores da EJA pode garantir melhores aprendizagens aos educandos se os procedimentos didáticos e os conteúdos ensinados não forem estranhos ao seu cotidiano.

Em um novo questionamento, perguntamos aos participantes sua opinião em relação à modalidade. Analisemos a resposta de P03:

Imagem 4 – Resposta de P03.

3.Qual o seu ponto de vista sobre a modalidade?
É uma modalidade que precisa ter mais visibilidade, que precisa ter seus direitos garantidos e que precisa de educadores preparados para o público que a contempla.

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

De fato, as ações que se referem à formação dos educadores da EJA precisam deixar de ser pontuais e acontecer de forma mais significativa. Ao se referir à modalidade, Romão (2006, p. 55) explica que "[...] ela não pode ser colocada paralelamente ao sistema, nem como forma compensatória, nem como forma complementar, mas como modalidade de ensino voltado para uma clientela específica".

Do nosso ponto de vista, para atuar na EJA, o educador precisa ser conhecedor da heterogeneidade dos seus educandos, estar ciente de sua realidade, tomar como premissa do planejamento e das ações pedagógicas os saberes já constituídos dos sujeitos e, acima de tudo, ter formação inicial e continuada em cursos de graduação e pós-graduação garantidos pelo poder público.

Dando prosseguimento à nossa investigação, valemo-nos do seguinte questionamento, conforme apresentado na Imagem 5.

Imagem 5 – Resposta de P09.

4.Como é ser educador da EJA?
Ele precisa ter o perfil adequado, pois a metodologia tem que ser totalmente diferenciada.

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

A resposta de P09 nos faz pensar em uma formação específica do educador, que vai se constituindo ao longo de sua trajetória, em cursos específicos, no contato com outros colegas, por vezes mais experientes, e em sua própria prática pedagógica. Essa multiplicidade pode possibilitar aos educadores "beber de outras fontes" e construir novos saberes. Para Freire (1996, p. 121), "[...] ninguém amadurece de repente, aos 25 anos [...]", assim, o ato de educar é um eterno recomeçar, que sugere mudanças, transformações e quebra de paradigmas. Por isso, é necessário o aperfeiçoamento progressivo e permanente do educador da EJA.

Na questão que analisamos a seguir, solicitamos aos participantes que mencionassem uma experiência exitosa realizada em uma de suas aulas com as turmas da EJA. De acordo com as informações da pesquisa, 40% dos participantes afirmam ter pouca experiência no trabalho docente com essa modalidade. Do nosso ponto de vista, além do atendimento aos direitos constituídos, o momento do planejamento pode ser um espaço para discutir e aprofundar os conceitos teóricos e a prática.

Ainda em relação às experiências exitosas, os participantes concordam sobre a relevância do trabalho pedagógico estruturado a partir da vivência dos educandos. Vejamos o enunciado a seguir:

Imagem 6 – Resposta de P06.

5. Conte sobre uma experiência exitosa na EJA?
Desenvolvi um projeto, em 2018, chamado. Qual é o seu talento? Onde cada aluno apresentaria para os demais cara legal algo em que fosse realmente bom, mas antes da apresentação cada um teve que pesquisar sobre esse talento que apresentaria. Foi muito bom, teve desde produção de beiju, passando por ordenha, penteado de cabelos, futebol, entre outras. Ou seja, foi algo que os alunos estudaram e que estava próximo a sua realidade e certamente esse foi o motivo do sucesso do projeto.

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Percebemos, nas palavras de P06, a importância de conhecer a realidade dos educandos e de fazer com que eles sejam protagonistas do seu próprio processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o que não dizemos, de alguma forma, também tem significado. Ou seja, ao sugerirmos que os educandos demonstrem seus talentos, podemos transmitir, ainda que involuntariamente, a ideia de que aqueles que não apresentarem alguma habilidade são desprovidos de aptidões.

Diante dessa perspectiva, ratificamos que compreender a realidade dos educandos da EJA significa respeitá-los. O respeito a esses educandos perpassa a formação profissional e continuada do educador. Assim, ele poderá adquirir competências para lidar com as adversidades e com a heterogeneidade. Para Freire (1996), é preciso respeitar os saberes que os educandos constituem na prática comunitária. Por essa visão, é de suma importância que o educador seja capaz de transformar sua ação pedagógica, levando em consideração a diversidade e as mudanças sociais, culturais e políticas.

Face às constantes transformações que ocorrem na sociedade, colocamo-nos diante da necessidade de adaptação, pois a escola e a sociedade estão intrinsecamente ligadas. Nesse viés, perguntamos aos participantes quais as maiores dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem da EJA. Destacamos para essa questão a resposta de P10, conforme apresentamos na Imagem 7.

Imagem 7 – Resposta de P10.

8. Quais as maiores dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem da EJA?
Motivar os alunos a sua permanência na escola e materiais didáticos voltados para a modalidade de ensino do EJA

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

O participante afirma ter dificuldade para motivar a permanência dos alunos na escola e atribui o problema à falta de material didático adequado. São desafios que os professores e estudantes da EJA enfrentam cotidianamente. O relato evidencia que a permanência dos estudantes não depende apenas de condições individuais, mas também de fatores e recursos que tendem a fragilizar o vínculo com a instituição escolar e a comprometer o processo de ensino-aprendizagem.

Aliás, unanimemente, os participantes elegeram a evasão como o principal problema e apontam o seu alto índice como consequência da necessidade de trabalho dos jovens e adultos. Outras causas também foram citadas, como mães com filhos pequenos que não têm com quem deixá-los, mulheres que são coagidas por seus companheiros, desmotivação pelo cansaço, diferentes públicos com faixas etárias

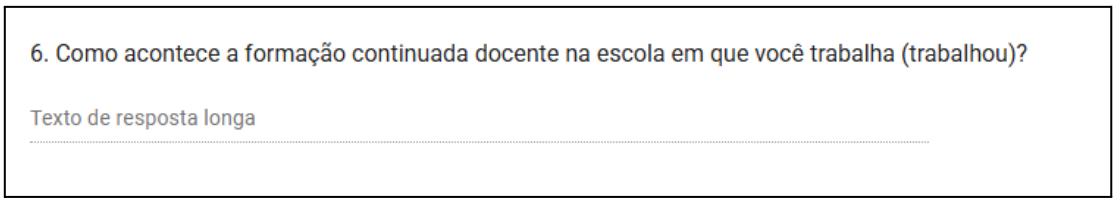
distintas na mesma turma, além de dificuldades de leitura, escrita, interpretação e na realização de atividades extraescolares.

Como percebemos, os trabalhadores-estudantes da EJA são atravessados por uma série de problemas que se interseccionam e são perpetuados por esse modelo de sociedade patriarcal e capitalista. De certa forma, os avanços conquistados não são compreendidos nem pela sociedade, nem pelo sistema escolar, gerando, assim, impasses e dificuldades que provocam o desrespeito às especificidades humanas, o desconhecimento das diferentes culturas e o não cumprimento da legislação em vigor.

Ser educador da EJA implica superar situações complexas e simultâneas. Diante dessa realidade, interagir com o meio social, ser solidário e pautar-se no senso de justiça e no respeito mútuo como princípios norteadores é fundamental. Mais importante ainda é a dialogicidade, compreendida como o encontro pedagógico entre o educador e o educando (Freire, 2019). De acordo com o autor, "o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu" (Freire, 2019, p. 109). Deduz-se, a partir da afirmação de Freire, que a dialogicidade implica reafirmar a própria existência humana. Assim, o papel do educador é assumir o compromisso de entender a prática pedagógica interligada aos aspectos sociais e políticos, formais e informais, individuais e coletivos, docentes e discentes.

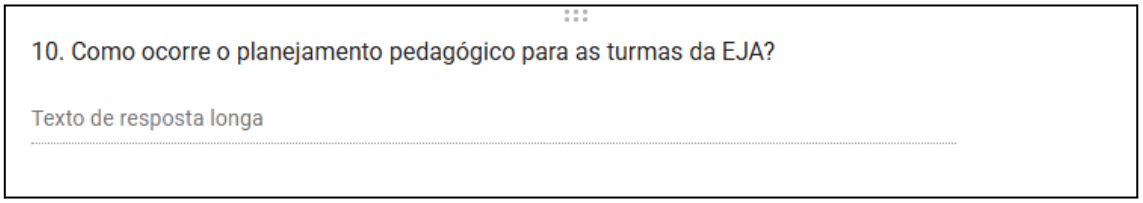
Para o término das análises, selecionamos duas perguntas, a saber:

Imagem 8 – Pergunta 6.



Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Imagem 9 – Pergunta 10.



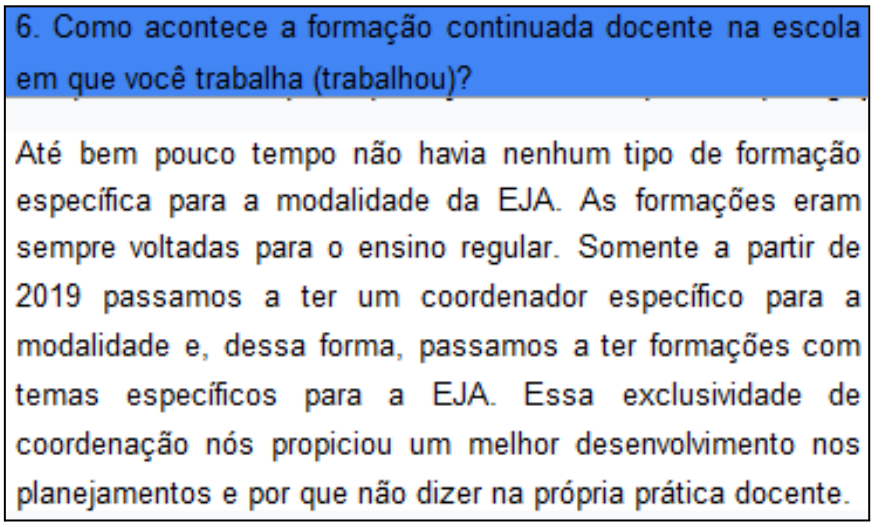
Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Ambas as perguntas foram respondidas por todos os participantes. Em relação ao primeiro questionamento, apresentado na Imagem 8, os participantes concordam

com a assiduidade dos encontros. Todos afirmam que as Atividades Complementares (AC) acontecem com o acompanhamento de um coordenador específico da EJA. Tomando como premissa a finalidade do coordenador pedagógico de orientar e acompanhar o planejamento e as atividades didático-pedagógicas, o horário destinado às ACs constitui-se em um espaço-tempo de reflexão e, consequentemente, de formação continuada.

Com relação ao segundo questionamento, consideramos a resposta de P06.

Imagem 10 – Resposta de P06.



Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Frente ao exposto, vale salientar a importância do coordenador pedagógico na formação continuada do educador da EJA. Para Nóvoa (1992), a formação continuada deve ser mais valorizada em seu contexto profissional. O autor considera que nesse espaço há diversas possibilidades de se exercitar a prática pedagógica, de pensar e repensar as nossas ações e de construir novas ideias a partir das ideias de outros profissionais. Por isso, é papel do coordenador apresentar estratégias versáteis, conhecer as diretrizes curriculares específicas e compreender os elementos de aprendizagem inerentes aos jovens e adultos.

Todos esses aspectos são fundamentais na caracterização da formação do docente da EJA. Os educadores são conduzidos a traçar novas metas, rever conceitos, aprender a aprender, reaprender, repensar a prática pedagógica e dar sequência à sua formação profissional e continuada. Eles precisam ser incentivadores e facilitadores capazes de despertar nos educandos o desejo de aprender. Assim, ser professor é agir com segurança, ter competência profissional e generosidade. Segundo Freire (1996), esses são elementos necessários para o ato de ensinar. Ainda de acordo com o autor em

tela, é preciso respeitar "a curiosidade do educando"[4], ser ético, "[...] afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente 'lido', interpretado, 'escrito' e 'reescrito' [...]" (Freire, 1996, p. 109). Os desafios postos e impostos são inúmeros. Por isso, o educador deve estar preparado, aberto às mudanças e a todos os aspectos que o ligam à sua formação profissional.

Todos os aspectos nos levam à dimensão pedagógica, que, por sua vez, deve estar vinculada à melhoria da qualidade da educação e das condições de vida dos educandos. Sendo assim, é fundamental ao educador da EJA ser um pesquisador constante de sua própria prática pedagógica. Freire (1996) afirma que a pesquisa e o ensino se encontram um no corpo do outro. Para promover melhores condições pedagógicas aos educandos da EJA, é mister que o educador se compreenda como mediador do processo de ensino-aprendizagem, respeite os saberes já constituídos pelos educandos, estabeleça conexões entre a realidade e a aprendizagem e transforme continuamente o processo pedagógico.

Nesta análise sobre a importância da formação profissional e continuada do educador da EJA, destacamos que a missão do educador consiste em contribuir para a ressignificação do mundo pelos educandos. Por meio da pergunta, da investigação e da dialogicidade, o educador pode possibilitar aos educandos a construção de sua própria visão de mundo. Esse processo pode favorecer seu engajamento em situações do contexto social e cultural, de maneira colaborativa e participativa com seus interlocutores, contribuindo para a sua emancipação cidadã.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou investigar como os educadores da EJA compreendem a relação entre a (auto)formação docente e a ação pedagógica, considerando as percepções de um grupo de professores que atuam no Tempo Formativo II do município de Nova Itarana, Bahia. Ao longo das análises, embasados por documentos normativos, buscamos compreender de que maneira a formação profissional e continuada pode influenciar a prática pedagógica e contribuir para a garantia do direito à educação.

Evidenciar as preocupações e reflexões acerca da relevância da (auto)formação profissional e continuada dos educadores da EJA é necessário. Apontar as principais (im)possibilidades e as problemáticas de cunho político e social torna-se urgente.

[4] Segundo Freire (1996, p. 66), "o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que 'ele se ponha em seu lugar' ao mais tênue sinal de rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento do seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride dos princípios fundamentalmente éticos de nossa existência".

Apresentar um panorama da legislação vigente para formação do educador da modalidade e compreender a importância desta formação para atender aos anseios dos trabalhadores que estudam e frequentam as salas de aula é uma obrigação.

Assim, os resultados evidenciam que a formação inicial e continuada é reconhecida pelos participantes da pesquisa como um dos principais elementos para o fortalecimento da ação pedagógica. Além disso, eles ressaltam a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas, dialógicas e coerentes com as especificidades dos educandos da modalidade. Entretanto, os dados também evidenciam fragilidades que vão desde a falta de formação específica até a ausência e ineficácia de políticas públicas. Entre os participantes, ainda é destacada a atuação na EJA apenas como complemento de carga horária, sem dedicação exclusiva, como um dos fatores que comprometem o desenvolvimento de metodologias adequadas às características da modalidade.

Ao discutirmos a formação do educador da EJA sob a perspectiva freiriana, este estudo sugere que o processo de ensino-aprendizagem requer muito mais que o domínio de conteúdos: exige que o educador tenha sensibilidade para se reconhecer e reconhecer as trajetórias de vida dos educandos, além de compromisso ético com as transformações sociais, bem como capacidade de estabelecer relações entre os conhecimentos pedagógicos e a realidade vivida pelos sujeitos sociais.

As análises nos permitiram compreender que os desafios enfrentados extrapolam a dimensão pedagógica. Dificuldades como evasão escolar, necessidade de conciliar estudo e trabalho, desigualdades sociais, escassez de materiais didáticos e juvenização das turmas configuram-se como obstáculos que exigem respostas articuladas entre a formação do educador, a gestão educacional e as políticas públicas. As trajetórias de vida social, cultural e econômica dos educandos antecedem as ações pedagógicas, porém, a (auto)formação do educador da EJA não pode ser compreendida como um mecanismo suficiente para suprir as obrigações do Estado quanto à valorização e à qualificação profissional desses educadores.

Como contribuição para a área, amplia-se a discussão sobre a formação dos educadores em municípios de pequeno porte, ao considerar que os aspectos identitários dos sujeitos da EJA podem direcionar a (auto)formação do educador e, nessa mesma direção, enfatiza-se a responsabilidade do Estado pela formação profissional e continuada. De acordo com Arroyo (2005, p. 31), "[...] a EJA sempre aparece vinculada a um outro projeto de sociedade, um projeto de inclusão do povo como sujeito de direitos [...]". Sendo assim, é necessário refletirmos sobre a urgência da temática, revermos as próprias obrigações e exigirmos das instituições responsáveis o reconhecimento do seu papel diante da educação para os jovens e adultos.

Embora delimitada a um contexto específico, entendemos que os elementos podem instigar novas investigações sobre a formação dos educadores da EJA em

diferentes redes e territórios. Futuramente, outros estudos poderão aprofundar a relação entre a formação específica do educador e a permanência dos educandos, averiguar os impactos das políticas públicas de formação continuada na prática docente, investigar a constituição identitária dos educadores da modalidade, bem como analisar o papel do coordenador pedagógico nos processos de formação continuada dos educadores.

Ciente do inacabamento das discussões, acreditamos ter sugerido alguns direcionamentos passíveis de reflexões acerca da necessidade da (auto)formação profissional e continuada dos educadores da EJA. Garantir as condições para que esse processo seja o menos doloroso possível significa investir na qualidade da ação pedagógica, na valorização dos sujeitos e na construção de uma educação comprometida com a justiça social, a aprendizagem ao longo da vida e a equidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília**, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 dez 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 dez 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é covid – 19?** Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus. Acesso em: 30 mar 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de Maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, 03 jun. 2024. Disponível em: https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/5042. Acesso em: 29 ago. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 70 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. *In:* GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E (org.). **Educação de jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. 8 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes Castro. A Formação de Educadores de EJA: o legado da educação popular. *In:* SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HOUAISS, Antônio. **Melhoramentos:** dicionário prático da língua portuguesa. 12 ed. São Paulo, 2006.

IBGE. **Panorama do Censo 2022:** indicadores. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=N2[2]&tema=5. Acesso em: 30 jun. 2026.

IBGE. **Panorama do Censo 2022:** Nova Itarana (BA). Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?localidade=2922805. Acesso em: 30 jun. 2026

NÓVOA, António. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSÃO DOCENTE. *In:* NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 24 maio 2024.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação dos Educadores de EJA voltada para a transformação social: pesquisa e militância. *In:* SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROMÃO, José E. Compromisso do Educador de Jovens e Adultos. *In:* GADOTTI, Moacir; Romão, José E (org.). **Educação de jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. 8. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.

SOARES, Leôncio. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. *In:* SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

EJA em debate
PUBLICAÇÃO do IFSC
INSTITUTO FEDERAL Santa Catarina

Artigo original

Recebidos em: 02/11/2024. Aceito em: 14/11/2024.
Avaliado pelo processo duplo-anônimo. Publicado conforme normas da ABNT.
Open access free available online.

DOI: https://doi.org/10.35700/2317-1839.2025.v14n24.3818

A eficácia do Proeja: avaliando o impacto na inclusão social e profissional de jovens e adultos

The effectiveness of Proeja: evaluating the impact on social and professional inclusion of young people and adults

La eficacia del Proeja: evaluando el impacto en la inclusión social y profesional de jóvenes y adultos

Marli Polenz Ferreira
Mestre em Educação Profissional e Tecnológica – UFSM
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
E-mail: marli.ferreira@acad.ufsm.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7144-0482

Francisco Nilton Gomes de Oliveira
Doutor em Linguística. – UFPE
Professor Associado na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
E-mail: nilton@medicina.ufrj.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2293-2111

Marta Ferreira Soares
Doutor em Linguística. – UFPE
Pós-Graduada em Lato Sensu em Docência do Ensino superior e EJA – Instituto Facuminas
E-mail: marta-ferr@hotmail.com
Orcid: https://orcid.org/0009-0006-6903-4585

RESUMO

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) surge como uma política pública estratégica para o enfrentamento das desigualdades educacionais no Brasil. Este estudo teve como objetivo analisar o impacto do PROEJA nas trajetórias educacionais, profissionais e pessoais de seus participantes. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, desenvolvida por meio de um estudo de caso. Os dados foram coletados em 2024 por meio de questionários

estruturados aplicados a 40 participantes (25 estudantes e 15 egressos do PROEJA) e entrevistas semiestruturadas realizadas com 10 sujeitos, analisadas via análise de conteúdo de Bardin. Os resultados demonstraram um elevado índice de satisfação (62,50% de respostas "muito satisfeito") e um impacto positivo significativo na dimensão subjetiva dos participantes, promovendo o fortalecimento da autoestima e da autonomia na perspectiva freireana. No âmbito profissional, 60% dos egressos alcançaram inserção no mercado de trabalho formal com carteira assinada. Contudo, as hipóteses foram corroboradas apenas parcialmente, uma vez que a inclusão profissional integral enfrenta barreiras estruturais do mercado de trabalho, como a exigência de experiência prévia e a escassez de vagas. Conclui-se que o PROEJA é indispensável para a democratização do ensino e a promoção da cidadania, mas sua efetividade depende da articulação com políticas macroeconômicas de apoio ao emprego e investimento contínuo na formação docente.
Palavras-chave: PROEJA; educação de jovens e adultos; formação profissional; inclusão social; autonomia.

ABSTRACT

The National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the modality of Youth and Adult Education (PROEJA) emerges as a strategic public policy to address educational inequalities in Brazil. This study aimed at analyzing the impact of PROEJA on the educational, professional, and personal trajectories of its participants. Concerning methodology, it is characterized as applied, qualitative, and exploratory research, which was carried out on a case study. Data were collected in 2024 both through structured questionnaires that were applied to 40 participants (25 of them being current students and 15 graduates) and semi-structured interviews that were conducted with 10 subjects and analyzed from Bardin's content analysis perspective. The results showed a high satisfaction rate (62.50% of "very satisfied" responses) and a significant positive impact on the participants' subjective dimension, which fostered self-esteem and autonomy from a Freirean perspective. As for the professional aspect, 60% of graduates got inserted into the job market with formal jobs. However, the hypotheses were only partially corroborated, since full professional inclusion runs into structural barriers in the job market, such as the requirement of prior experience and a shortage of job openings. It was concluded that PROEJA is crucial for the democratization of education and the promotion of citizenship, but its effectiveness depends on both the articulation with macroeconomic policies that support employment and continuous investment in teacher training.
Keywords: PROEJA; youth and adult education; professional training; social inclusion; autonomy.

RESUMEN

El Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (PROEJA) surge como una política pública estratégica para enfrentar las desigualdades educativas en Brasil. Este estudio tuvo como objetivo analizar el impacto del PROEJA en las trayectorias educativas, profesionales y personales de sus participantes. Metodológicamente, se trata de una investigación aplicada, con enfoque cualitativo y carácter exploratorio, desarrollada mediante un estudio de caso. Los datos fueron recolectados en 2024, a través de cuestionarios estructurados aplicados a 40 participantes (25 estudiantes actuales y 15 egresados) y entrevistas semiestructuradas realizadas a 10 sujetos, y analizados mediante el análisis de contenido de Bardin. Los resultados evidenciaron un alto índice de satisfacción (62,50% de respuestas "muy satisfecho") y un impacto positivo significativo en la dimensión subjetiva de los participantes, promoviendo el fortalecimiento de la autoestima y la autonomía desde la perspectiva freireana. En el ámbito profesional, el 60% de los egresados logró incorporarse en el mercado mediante un contrato de trabajo formal. No obstante, las hipótesis se corroboraron solo parcialmente, ya que la inclusión profesional integral continúa enfrentando barreras estructurales del mercado de trabajo, como la exigencia de experiencia previa y la escasez de vacantes. Se concluye que el PROEJA es indispensable para la democratización de la enseñanza y la promoción de la ciudadanía. Sin embargo, su efectividad depende de la articulación con políticas macroeconómicas orientadas al fomento del empleo y de la inversión continua en la formación docente.
Palabras-clave: PROEJA; educación de jóvenes y adultos; formación profesional; inclusión social; autonomía.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) surge como uma resposta às demandas educacionais de uma população historicamente marginalizada, composta por jovens e adultos que não tiveram acesso à educação formal em sua juventude. Em um país marcado por desigualdades sociais, a relevância do PROEJA no cenário educacional brasileiro se destaca, pois busca não apenas promover a inclusão social, mas também preparar esses indivíduos para uma vida profissional mais digna e autônoma.

Desde sua implementação, o programa tem se mostrado uma resposta essencial às necessidades educacionais de uma parcela da população que, por diversas razões, não teve acesso à escolarização na idade regular. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, aproximadamente 10,9 milhões de jovens brasileiros com idades entre 15 e 29 anos estavam fora da escola e não ocupavam nenhum emprego, representando 22,3% desse grupo social, ou seja, um em cada cinco jovens

dessa faixa etária (IBGE, 2023). Nesse panorama, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocupa posição estratégica no enfrentamento às desigualdades educacionais historicamente produzidas no contexto nacional, buscando garantir o direito constitucional à educação e ampliar as possibilidades de participação social, econômica e política dos indivíduos.

Este estudo tem como objeto de pesquisa a eficácia do PROEJA na formação de jovens e adultos, com ênfase nas competências desenvolvidas ao longo do processo formativo e na preparação dos estudantes para a inserção no mundo do trabalho. Nesse contexto, o problema de pesquisa pode ser sintetizado na seguinte questão: qual é o impacto do PROEJA na inserção dos alunos no mundo do trabalho e nas trajetórias pessoais e educacionais dos participantes após sua vivência no programa? Essa problemática se torna relevante na medida em que a educação é amplamente reconhecida como um fator determinante para a ampliação das oportunidades profissionais e para a melhoria das condições socioeconômicas dos indivíduos (IBGE, 2023).

As hipóteses indicam que a educação promovida pelo PROEJA tem o potencial de melhorar tanto a empregabilidade quanto a autoestima dos alunos. A partir dessa premissa, este artigo tem como objetivo geral avaliar o impacto do programa sobre as trajetórias educacionais e profissionais dos participantes. Para isso, os objetivos específicos incluem: identificar as percepções de estudantes e egressos do PROEJA sobre a formação recebida; compreender os desafios enfrentados durante o percurso escolar; analisar as contribuições do programa para a inclusão social e a empregabilidade; e discutir os limites estruturais relacionados à inserção profissional.

A justificativa para a realização desta pesquisa se baseia na necessidade de compreender a eficácia do PROEJA no que se refere à formação educacional e laboral. Apesar da existência de políticas públicas voltadas à ampliação do acesso à educação profissional para jovens e adultos, ainda são necessários estudos sistemáticos que analisem os resultados dessas iniciativas na trajetória social e profissional dos egressos. Do ponto de vista teórico, essa discussão exige reconhecer que a educação não é apenas um mecanismo de transmissão de conhecimentos, mas um processo de emancipação social. Freire (1996) sustenta que ensinar significa criar condições para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos, perspectiva que encontra ressonância nas propostas formativas do PROEJA ao valorizar os saberes produzidos ao longo da vida dos estudantes.

Em suma, a investigação se fundamenta em uma abordagem qualitativa, tem caráter exploratório e é desenvolvida por meio de um estudo de caso aplicado. O foco é a prática educacional, visando fornecer informações úteis para educadores, formuladores de políticas públicas e gestores. Espera-se que os resultados contribuam para ampliar a

compreensão sobre as potencialidades e limitações do PROEJA, oferecendo subsídios para reflexões sobre a efetividade da educação profissional integrada à EJA.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta pesquisa está fundamentado em discussões acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da formação profissional integrada e dos impactos sociais e educacionais do PROEJA. Considerando que o estudo busca compreender as contribuições do programa na trajetória de estudantes e egressos, torna-se necessário analisar a educação como um processo de inclusão social, desenvolvimento humano e ampliação das possibilidades de inserção no mundo do trabalho.

2.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil constitui um importante espaço de garantia do direito à educação para sujeitos que, por diferentes razões, não tiveram acesso à escolarização formal em idade considerada regular ou não puderam dar continuidade a esse processo. A trajetória histórica da EJA está relacionada ao enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais presentes na sociedade brasileira, consolidando-se como uma política voltada à inclusão e à ampliação das oportunidades formativas.

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser reconhecida como direito de todos, fortalecendo a necessidade de políticas públicas destinadas àqueles que permaneceram excluídos do sistema educacional (Brasil, 1988). Entretanto, a EJA não deve ser compreendida apenas como uma modalidade compensatória, mas como um espaço educativo que reconhece as experiências, os conhecimentos e as trajetórias construídas pelos estudantes ao longo da vida.

Nesse contexto, a presença de jovens e adultos no ambiente escolar provoca transformações nas práticas pedagógicas e nas relações institucionais, uma vez que esses sujeitos apresentam trajetórias diferenciadas, marcadas por experiências profissionais, familiares e sociais diversas. A inclusão desses estudantes desafia modelos tradicionais de ensino e exige práticas educativas capazes de valorizar a diversidade e promover aprendizagens significativas. De acordo com Santos (2010) e Rios (2011), os estudantes da EJA nem sempre correspondem ao modelo tradicional de aluno idealizado pelas instituições escolares, pois carregam histórias de vida e experiências que influenciam sua relação com o conhecimento. Assim, a escola precisa superar perspectivas

homogeneizadoras e reconhecer as especificidades dos sujeitos que retornam aos estudos.

Nesse sentido, a construção de uma escola comprometida com a justiça social exige práticas que incluam e respeitem as diferenças. Para Tedesco (2010), uma escola justa é aquela que reconhece as heterogeneidades, promove a inclusão e possibilita aprendizagens efetivas para todos os estudantes. Essa concepção se relaciona diretamente com os princípios da EJA e do PROEJA, pois ambos buscam garantir uma formação voltada não apenas para a certificação, mas para a autonomia e a participação social.

A formação dos professores também é um aspecto fundamental nesse processo. Conforme Freire (1996), a educação é um processo permanente, pois tanto educadores quanto educandos se encontram em constante construção. Dessa forma, a atuação docente na EJA exige formação contínua, sensibilidade às diferentes realidades dos estudantes e desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas e contextualizadas. Para Freire (1996, p. 25), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Essa perspectiva destaca que o processo educativo deve ocorrer por meio do diálogo e da valorização dos saberes construídos pelos sujeitos em suas experiências cotidianas.

O respeito à diversidade é outro elemento essencial para a construção de práticas educativas democráticas. Conforme Candau (2011), a diversidade deve ser compreendida como elemento de valorização e enriquecimento do processo educativo, dessa maneira, a escola torna-se espaço de convivência, reconhecimento das diferenças e construção da cidadania. Nesse cenário, a EJA se aproxima dos princípios da educação popular, que valoriza os conhecimentos produzidos nas experiências sociais dos sujeitos. Brandão (2002) destaca que essa perspectiva educativa busca fortalecer a participação dos indivíduos e promover transformação social por meio do reconhecimento dos saberes presentes nas comunidades.

A partir dessa compreensão, o PROEJA surge como uma política pública voltada à integração entre educação básica e formação profissional, ampliando as possibilidades de jovens e adultos concluírem sua escolarização e desenvolverem competências relacionadas ao mundo do trabalho. Saviani (2007) ressalta que a democratização da educação depende da criação de condições reais para que os estudantes permaneçam na escola e tenham acesso a uma aprendizagem significativa. Dessa forma, programas destinados à EJA precisam considerar as características específicas desse público, valorizando suas experiências e promovendo autonomia.

Nesse sentido, Freire (1996) defende uma educação que forme sujeitos críticos, capazes de compreender sua realidade e atuar sobre ela. Essa concepção fundamenta a proposta do PROEJA, pois ele busca uma formação integral que articule conhecimento,

trabalho e cidadania. Em sua obra Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire apresenta pressupostos teóricos sobre o desenvolvimento da autonomia, afirmando:

> É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres [...]. (Freire, 1996, p. 16).

Essa perspectiva evidencia a necessidade de uma educação que ultrapasse a simples transmissão de conhecimentos, favorecendo a construção de competências essenciais à cidadania, como a reflexão crítica, a capacidade de solucionar desafios e o trabalho colaborativo. A educação inclusiva é essencial para a valorização de todos os estudantes da EJA, pois requer que as instituições adaptem suas práticas curriculares de modo que promovam um ambiente que atenda às diferentes necessidades, garantindo a participação plena no processo educativo (Mantoan, 2012). Nessa perspectiva, o ensino destinado ao aluno trabalhador deve considerar suas experiências e condições concretas de vida, valorizando os conhecimentos construídos em sua relação com o trabalho (Resende, 1986).

2.2 Impactos Sociais e Econômicos do PROEJA

O PROEJA é uma política pública educacional voltada à articulação entre formação geral e qualificação profissional, tendo como objetivo possibilitar que jovens e adultos tenham acesso a uma educação integrada e contextualizada. A criação do programa representa uma tentativa de superar uma visão fragmentada da educação, na qual a formação básica e a preparação para o trabalho aparecem separadas. A proposta está fundamentada na formação humana integral, compreendendo o estudante como sujeito histórico, social e profissional.

Nesse sentido, a educação profissional não deve ser limitada à preparação para atender às demandas do mercado de trabalho. Conforme Frigotto (2010), a formação profissional precisa estar vinculada ao desenvolvimento crítico dos sujeitos, possibilitando que compreendam sua realidade e participem ativamente da sociedade. A integração entre educação e trabalho se torna especialmente significativa no contexto da EJA, pois muitos estudantes têm trajetórias marcadas por experiências profissionais, interrupções escolares e desafios socioeconômicos. Dessa forma, o PROEJA busca reconhecer esses percursos e oferecer uma formação que dialogue com as necessidades concretas dos educandos.

As contribuições do programa podem ser observadas em diferentes dimensões da vida dos participantes. Além da possibilidade de conclusão da escolarização básica e obtenção de formação profissional, o PROEJA pode favorecer mudanças relacionadas à

autoestima, à autonomia, à participação social e a perspectivas futuras. De acordo com Silva (2010), o programa representa uma oportunidade de reinserção educacional para sujeitos que tiveram seus estudos interrompidos, permitindo uma retomada do processo formativo juntamente com a preparação profissional. Assim, os resultados ultrapassam a dimensão escolar, alcançando aspectos sociais e pessoais dos estudantes.

Nesse processo, a atuação docente tem papel fundamental. Nóvoa (1991) destaca que o trabalho do professor ocorre em contextos complexos, exigindo capacidade de reflexão, autonomia e compreensão das diferentes realidades dos estudantes. No PROEJA, essa característica fica ainda mais evidente, pois os educadores lidam com sujeitos que apresentam histórias de vida diversas e necessidades específicas. Tardif e Lessard (2005) afirmam que a docência é uma atividade essencialmente baseada nas relações humanas, uma vez que envolve interação entre sujeitos em processo de construção de conhecimento. Portanto, o professor atua como mediador entre os conhecimentos escolares e as experiências trazidas pelos estudantes.

O reconhecimento dos saberes construídos fora da escola também é fundamental. Espírito Santo e Raggi (2020) destacam que, muitas vezes, o conhecimento produzido nas experiências cotidianas é desvalorizado pelo ensino formal, apesar de representar parte significativa da identidade dos estudantes jovens e adultos. Dessa forma, o PROEJA precisa considerar que seus participantes não chegam à escola como sujeitos sem conhecimento, mas como indivíduos com histórias, práticas sociais e experiências profissionais que podem contribuir para o processo educativo.

A inserção profissional é uma das dimensões centrais analisadas nesta pesquisa, pois a formação oferecida pelo PROEJA busca ampliar possibilidades de participação no mundo do trabalho. Entretanto, é importante compreender que a relação entre formação e emprego depende também de fatores sociais e econômicos externos à escola. Nesse sentido, Moura (2016) ressalta que o potencial transformador do PROEJA está relacionado à articulação entre políticas educacionais, condições sociais e oportunidades concretas de inserção profissional. Portanto, a avaliação dos impactos do programa precisa considerar tanto aspectos objetivos, como continuidade dos estudos e situação profissional, quanto aspectos subjetivos, a exemplo da percepção dos participantes sobre mudanças em suas trajetórias.

2.3 Estado da Arte

A produção científica relacionada ao PROEJA tem apresentado crescimento nas últimas décadas, especialmente a partir das discussões sobre a articulação entre educação profissional, formação básica e inclusão social. As pesquisas desenvolvidas nesse campo têm contribuído para compreender os desafios, as possibilidades e os impactos dessa

política pública voltada aos jovens e adultos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas ou marcadas por desigualdades sociais.

Os estudos caracterizados como estado da arte têm como finalidade identificar, organizar e analisar a produção acadêmica existente sobre determinado tema, possibilitando compreender tendências investigativas, avanços teóricos e lacunas ainda presentes no campo científico. Nesse sentido, a análise das pesquisas sobre o PROEJA permite observar como o programa vem sendo estudado sob diferentes perspectivas, contemplando aspectos pedagógicos, institucionais e sociais (Ferreira, 2002).

Grande parte dos estudos existentes se concentra na implementação do PROEJA nas instituições de ensino, abordando temas relacionados à organização curricular, à integração entre educação básica e formação profissional, às práticas docentes, à permanência escolar e aos desafios enfrentados pelos estudantes durante o processo formativo. Essas pesquisas evidenciam que a proposta do programa ultrapassa a simples certificação escolar, buscando promover uma formação integral capaz de articular conhecimento, trabalho, cidadania e desenvolvimento humano.

Entretanto, apesar do avanço das pesquisas sobre a estrutura e o funcionamento do programa, ainda são reduzidos os estudos que investigam os impactos do PROEJA após a conclusão da formação, especialmente a partir da percepção dos próprios estudantes e egressos. Trabalhos como os de Sakalauskas e Machado (2022), Pinto (2016) e Pereira (2019) apontam que existe uma lacuna relacionada à análise das trajetórias dos participantes após sua passagem pelo programa, principalmente no que se refere à inserção profissional, à continuidade dos estudos, ao desenvolvimento da autonomia e às mudanças nas condições sociais dos sujeitos.

Essa lacuna reforça a importância de pesquisas que considerem as experiências dos próprios participantes, uma vez que os resultados de uma política educacional não podem ser analisados apenas por indicadores institucionais, sendo importante considerar também as transformações percebidas na vida dos sujeitos envolvidos. Assim, compreender como estudantes e egressos avaliam sua formação permite identificar contribuições e limitações do PROEJA enquanto instrumento de inclusão educacional e profissional.

Outro aspecto recorrente na literatura se refere aos desafios enfrentados pelo programa enquanto política pública. Musial e Araújo (2022) destacam que a efetividade do PROEJA está relacionada ao compromisso das instituições educacionais, à formação dos profissionais envolvidos e às condições estruturais oferecidas para garantir a permanência e a aprendizagem dos estudantes. Além disso, os estudos apontam que um dos principais desafios do PROEJA consiste na integração de diferentes dimensões educacionais: a educação básica, a formação profissional e as especificidades dos jovens e adultos trabalhadores. Essa articulação exige propostas curriculares flexíveis, metodologias

contextualizadas e valorização das experiências acumuladas pelos estudantes ao longo de suas trajetórias.

Nesse contexto, a presente pesquisa contribui para o campo de estudos sobre o PROEJA ao analisar as percepções de estudantes e egressos acerca dos efeitos da formação recebida. Considerando a participação de 40 sujeitos, entre os quais estão estudantes regularmente matriculados e egressos que concluíram o curso nos últimos três anos, busca-se compreender como o programa influencia suas trajetórias educacionais, profissionais e sociais. Dessa forma, o estudo amplia as discussões existentes ao priorizar a experiência dos participantes, articulando aspectos objetivos da formação profissional com dimensões subjetivas relacionadas às mudanças percebidas pelos sujeitos.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa se caracteriza como aplicada, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, desenvolvida por meio de um estudo de caso. A escolha metodológica se justifica pela necessidade de compreender, de forma aprofundada, os fenômenos educacionais e sociais relacionados ao PROEJA, considerando as experiências, as percepções e as trajetórias dos participantes. A pesquisa foi realizada com 40 participantes vinculados ao PROEJA em uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica localizada no estado do Rio Grande do Sul, sendo 25 estudantes regularmente matriculados no programa e 15 egressos, que concluíram sua formação nos últimos três anos.

A participação de estudantes e ex-estudantes possibilitou analisar tanto as experiências vivenciadas durante o percurso formativo quanto os impactos percebidos após a conclusão do curso, especialmente em relação à inserção profissional, à continuidade dos estudos, à autoestima e a mudanças na trajetória pessoal. Os participantes foram selecionados por meio de amostragem intencional, considerando critérios como faixa etária, trajetória escolar e situação profissional, buscando contemplar diferentes experiências e perspectivas relacionadas ao programa.

A coleta de dados ocorreu no período de abril a junho de 2024, utilizando dois instrumentos complementares: questionários estruturados e entrevistas semiestruturadas. O questionário foi aplicado aos 40 participantes com o objetivo de caracterizar o perfil dos sujeitos da pesquisa e levantar informações relacionadas à trajetória educacional, ao nível de satisfação com o curso, aos desafios enfrentados durante a formação e à situação profissional após a participação no PROEJA. Já as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 10 participantes e possibilitaram o aprofundamento de aspectos relacionados aos motivos do ingresso no PROEJA, às

experiências vivenciadas durante o processo educativo, às contribuições da formação para a vida profissional, ao desenvolvimento da autoestima, a perspectivas futuras e a dificuldades encontradas para inserção no mundo do trabalho.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), organizada em três etapas: pré-análise, categorização temática e interpretação dos resultados. Essa técnica permitiu identificar categorias e padrões presentes nas falas dos participantes, relacionando os dados coletados aos objetivos da pesquisa. Ressalta-se que os resultados apresentados neste estudo correspondem exclusivamente ao material empírico obtido junto aos 40 participantes da pesquisa, preservando a coerência metodológica e a validade científica da investigação.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

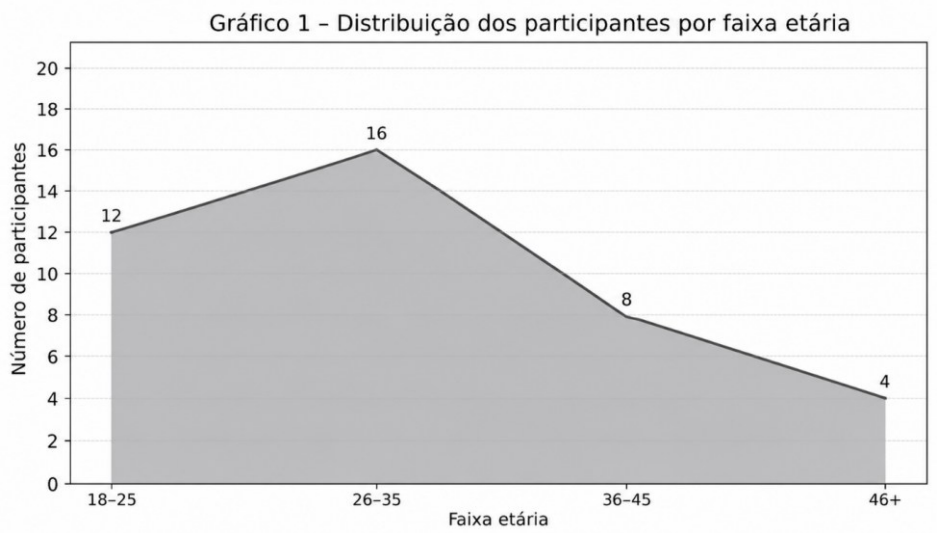
Nesta seção, são apresentados e analisados os dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos 40 participantes de pesquisa e das entrevistas semiestruturadas realizadas com 10 sujeitos vinculados ao PROEJA. A análise buscou compreender os impactos do programa nas trajetórias educacionais, profissionais e pessoais dos participantes, considerando os objetivos propostos nesta pesquisa.

A organização dos dados foi realizada a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), considerando três dimensões principais identificadas no material empírico: (1) perfil e trajetória dos participantes; (2) percepção sobre a formação oferecida pelo PROEJA; e (3) impactos profissionais e sociais após a participação no programa.

4.1 Perfil dos Participantes da Pesquisa

O primeiro aspecto analisado se refere à caracterização dos participantes. O Gráfico 1 apresenta a distribuição etária dos 40 participantes de pesquisa. Os dados revelam que a faixa etária de 26 a 35 anos foi a mais representativa, com 16 participantes (40%). Em seguida, vem a faixa de 18 a 25 anos, que contou com 12 participantes (30%). O grupo de 36 a 45 anos foi composto por 8 participantes (20%), enquanto a faixa de 46 anos ou mais reuniu 4 participantes (10%). Dos 40 sujeitos, 25 eram estudantes regularmente matriculados no PROEJA e 15 egressos que concluíram sua formação nos últimos três anos.

Gráfico 1 - Distribuição dos participantes por faixa etária



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A análise do perfil dos participantes revelou presença predominante de jovens e adultos em processo de retomada da escolarização, evidenciando uma das principais características da Educação de Jovens e Adultos: atender sujeitos que tiveram seus percursos escolares interrompidos por diferentes fatores sociais, econômicos e pessoais. Esses dados demonstram que o PROEJA atende principalmente jovens adultos que buscam reconstruir suas trajetórias educacionais e ampliar suas possibilidades profissionais. A presença significativa desse público indica que o programa é uma alternativa para aqueles que não conseguiram concluir seus estudos no período considerado regular.

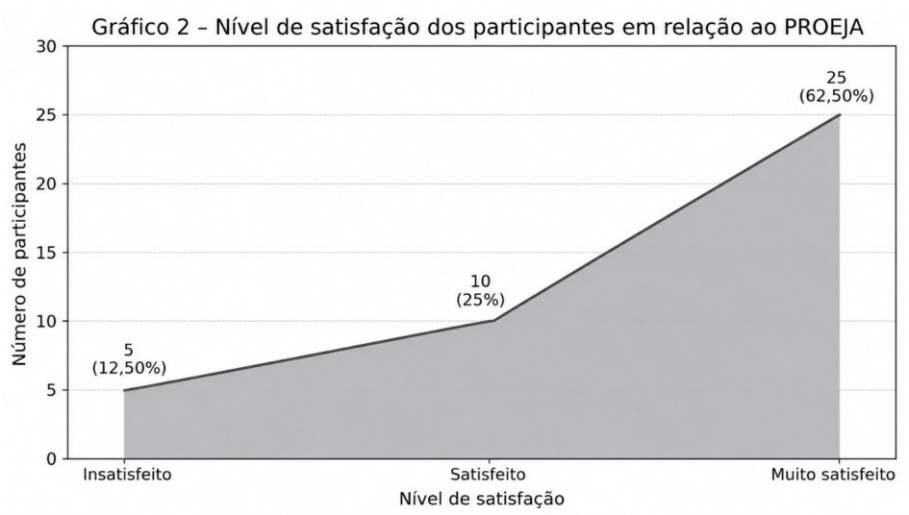
Esse resultado se aproxima da compreensão de Freire (1996) quando defende uma educação que reconheça os sujeitos em sua história e em suas experiências de vida. Na perspectiva freireana, os estudantes da EJA não devem ser vistos como indivíduos sem conhecimento, mas como sujeitos que carregam saberes construídos em suas vivências sociais e profissionais.

4.2 Percepções dos Participantes sobre a Formação no PROEJA

O Gráfico 2 ilustra o nível de satisfação dos participantes em relação ao PROEJA. Os dados mostram que 12,50% das respostas indicaram insatisfação, totalizando 5 respostas. Em contraste, 25% dos participantes expressaram satisfação, com 10 respostas nesse sentido. A maioria, representando 62,50% das respostas, indicou estar muito satisfeita, com um total de 25 respostas. Esses resultados evidenciam uma avaliação

predominantemente positiva do PROEJA, demonstrando elevado índice de satisfação entre os participantes e reforçando a percepção favorável sobre a contribuição do programa para sua formação educacional e profissional.

Gráfico 2 - Nível de satisfação com o PROEJA



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Esse resultado indica que, para a maioria dos participantes, o PROEJA correspondeu às expectativas relacionadas à retomada dos estudos, à qualificação profissional e ao desenvolvimento pessoal. As entrevistas reforçaram esses dados quantitativos, demonstrando que a participação no programa foi percebida não apenas como uma oportunidade de obtenção de certificado, mas como uma possibilidade de transformação pessoal.

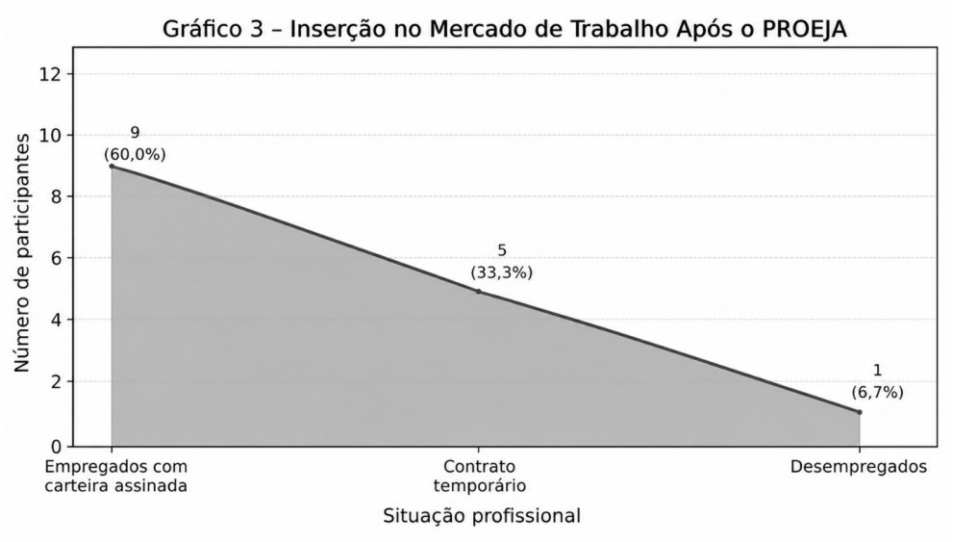
Quanto a isso, um dos participantes destacou: "Voltar a estudar depois de muitos anos mudou minha forma de enxergar as coisas. Eu achava que não conseguiria mais aprender, mas percebi que era possível". E outro entrevistado afirmou: "O PROEJA me deu mais confiança. Hoje consigo conversar melhor, buscar oportunidades e pensar em continuar estudando".

Essas falas evidenciam que a formação proporcionada pelo programa ultrapassa a dimensão técnica, contribuindo para aspectos relacionados à autoestima, à autonomia e à participação social. Esse resultado está relacionado à concepção de Freire (1996), segundo a qual ensinar não significa apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para que os sujeitos construam conhecimento e desenvolvam consciência crítica sobre sua realidade.

4.3 Impactos do PROEJA na Inserção Profissional

A dimensão profissional foi uma das categorias centrais da análise, considerando que um dos objetivos da pesquisa era compreender os efeitos do programa na inserção dos participantes no mundo do trabalho.

Gráfico 3 - Inserção profissional dos egressos



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

O Gráfico 3 apresenta a inserção dos 15 egressos do PROEJA no mercado de trabalho após a conclusão do curso. Os resultados indicam que 9 egressos (60%) estavam empregados com carteira assinada, evidenciando inserção formal no mercado de trabalho. Além disso, 5 egressos (33,3%) relataram atuar por meio de contrato temporário, enquanto apenas 1 egresso (6,7%) se encontrava desempregado. Os dados sugerem impacto positivo do programa na ampliação das oportunidades de inserção profissional dos concluintes. Entre aqueles que estavam trabalhando, foram identificadas ocupações como auxiliar administrativo, operador de produção, atendente de comércio, auxiliar de serviços gerais, recepcionista e motorista.

Ao analisar o grupo total de inseridos no mercado de trabalho, 9 participantes relataram possuir carteira assinada, enquanto 5 atuavam como autônomos ou prestadores de serviço. Quanto às formas de inserção profissional, os participantes indicaram diferentes caminhos: indicação de familiares ou conhecidos, participação em processos seletivos, envio de currículos, experiências de estágio e concursos públicos.

Os resultados demonstram que o PROEJA contribuiu para ampliar as oportunidades de inserção profissional de parte dos participantes. Entretanto, os dados

também revelam que a conclusão do curso não garante automaticamente a entrada no mercado de trabalho. Entre os participantes desempregados, as principais dificuldades apontadas foram: falta de experiência profissional, poucas oportunidades de emprego, exigência de qualificação específica, responsabilidades familiares e dificuldades relacionadas à idade. Um dos participantes relatou: "Mesmo tendo terminado o curso, ainda encontro dificuldade porque muitas empresas pedem experiência. O certificado ajuda, mas nem sempre é suficiente". E outro participante afirmou: "Aprendi muito no PROEJA e me sinto mais preparado, mas ainda existem poucas oportunidades para conseguir um emprego".

Esses relatos demonstram que a formação profissional contribui para ampliar as possibilidades dos sujeitos, mas a empregabilidade também depende de fatores econômicos e sociais externos à escola. Assim, os resultados confirmam parcialmente a hipótese inicial da pesquisa, indicando que o PROEJA favorece a qualificação e amplia oportunidades, mas não elimina completamente as barreiras estruturais existentes no mercado de trabalho. Conforme Frigotto (2010), a educação profissional deve ser compreendida para além da simples preparação para ocupações, pois envolve formação humana, cidadania e compreensão crítica da realidade.

4.4 Transformações Pessoais e Sociais Percebidas pelos Participantes

Além dos impactos profissionais, a análise das entrevistas evidenciou mudanças relacionadas à autoestima, à autonomia e a perspectivas futuras. Muitos participantes afirmaram que o retorno aos estudos possibilitou maior confiança em suas capacidades e fortalecimento da identidade pessoal. Os relatos indicaram que o PROEJA contribuiu para que os estudantes se percebessem como sujeitos capazes de aprender, transformar suas condições de vida e participar mais ativamente da sociedade.

Esse resultado reforça a compreensão da EJA como espaço de reconstrução de trajetórias e valorização dos saberes dos estudantes. De acordo com Mantoan (2003), uma educação inclusiva deve garantir não apenas o acesso, mas também a participação efetiva dos sujeitos no processo educativo. Nesse sentido, os dados mostram que o PROEJA contribui para uma inclusão que envolve dimensões educacionais, sociais e profissionais.

4.5 Síntese da Análise dos Dados

A análise dos dados permitiu identificar que o PROEJA apresenta impactos positivos na vida dos participantes, principalmente no que se refere à retomada dos estudos, ao desenvolvimento da autoestima, à ampliação das perspectivas profissionais e

ao fortalecimento da autonomia. Os resultados mostram que o programa cumpre importante função social ao oferecer uma oportunidade de formação para jovens e adultos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas.

Entretanto, também foram identificados desafios relacionados à inserção profissional, demonstrando que a qualificação oferecida pelo programa precisa estar acompanhada de políticas públicas de apoio ao emprego, continuidade dos estudos e fortalecimento institucional. Dessa forma, os dados analisados indicam que o PROEJA contribui para a inclusão social e profissional dos participantes, mas seus resultados dependem da articulação entre educação, políticas públicas e condições concretas do mundo do trabalho.

5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a eficácia do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) na promoção da inclusão social e profissional de seus participantes. Os resultados demonstraram que o programa exerce impacto positivo na trajetória educacional, pessoal e profissional dos estudantes. Verificou-se que a participação no PROEJA favorece o fortalecimento da autoestima, amplia as perspectivas de continuidade dos estudos e contribui significativamente para a inserção no mundo do trabalho, proporcionando um espaço onde os alunos podem se desenvolver integralmente, de forma alinhada à filosofia de conscientização e empoderamento.

Os participantes relataram experiências marcantes de superação, valorização pessoal e reconstrução de projetos de vida, evidenciando a importância da educação como instrumento fundamental para a transformação e inclusão social. A partir dessas evidências, as hipóteses que sugeriam que a educação promovida pelo PROEJA melhora a empregabilidade e a autoestima dos alunos foram corroboradas. Contudo, a análise também revelou que esses resultados não se aplicam de forma uniforme a todos os indivíduos, pois há desafios persistentes de falta de empregabilidade entre participantes que enfrentam barreiras socioeconômicas mais acentuadas e limitações estruturais do mercado de trabalho.

Ficou demonstrado que a certificação educacional, embora essencial, não elimina automaticamente os obstáculos mercadológicos, tais como a exigência de experiência prévia e a escassez de vagas. Isso sinaliza a necessidade de uma abordagem mais integrada, indicando que a formação escolar deve ser acompanhada de políticas públicas mais amplas de desenvolvimento econômico, apoio ao emprego e fortalecimento institucional. Adicionalmente, a pesquisa destaca a importância da continuidade e do aperfeiçoamento dessas políticas educacionais voltadas para a EJA, bem como a

necessidade de investimentos na formação adequada e contínua de educadores, uma vez que reconhecer e valorizar a identidade docente é fator crucial para qualificar o processo formativo integral.

Conclui-se que o PROEJA representa uma política pública indispensável para a democratização do acesso ao ensino e para a promoção da cidadania. Esta investigação contribui para o entendimento da eficácia do programa e abre espaço para discussões mais amplas sobre a educação popular e profissional no Brasil, sugerindo que a busca pela equidade social deve ser um esforço coletivo, envolvendo educadores, gestores, formuladores de políticas e os próprios estudantes. Por fim, recomenda-se a realização de novas pesquisas, com acompanhamento de longo prazo dos egressos do programa, de modo que seja possível mensurar, de forma continuada, os desdobramentos da formação sobre as trajetórias ocupacionais e sociais dos participantes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular:** uma proposta de formação. São Paulo: Editora Z, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

ESPÍRITO SANTO, Adriana Rocha Furtunato do; RAGGI, Désirée Gonçalves. As dificuldades para inserção no mercado de trabalho: análise das trajetórias de alunos da EJA em uma escola de periferia. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 6, n. 4, p. 151-181, abr. 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 32-45.

IBGE. Um em cada cinco brasileiros de 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupado em 2022. **Agência de Notícias IBGE**, Rio de Janeiro, 6 dez. 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/noticias/38542-um-em-cada-cinco-brasileiros-com-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupado-em-2022. Acesso em: 11 mar. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A inclusão em questão:** reflexões sobre a educação inclusiva. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

MOURA, Dante Henrique. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja: entre potencialidades e entraves diante de projetos societários em disputa. In: COLÓQUIO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 13., 2016, Viseu. **Atas** [...]. Viseu: SPCE, 2016. p. 380-391.

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva; ARAÚJO, Jurandir de Almeida. Políticas públicas de/para a educação de jovens e adultos: um balanço de artigos publicados no Portal de Periódicos CAPES. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e26354, 2022.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: UNIVERSIDADE DE AVEIRO. **Formação contínua de professores:** realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-32.

PEREIRA, A. S. **Trajetórias de egressos do PROEJA e suas relações com o mundo do trabalho.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

PINTO, J. A. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA (PROEJA):** avaliação de impactos nas condições de trabalho e renda dos egressos. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

RESENDE, Marcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador:** caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Loyola, 1986.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Professores da cidade, alunos da roça:** identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

SAKALAUSKAS, Silvia Renata; MACHADO, Mércia Freire Rocha Cordeiro. Ações de implantação, expansão e consolidação de cursos de PROEJA: desafios e possibilidades. **Revista Cocar**, Belém, ed. especial, n. 11, p. 1-23, 2022. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4692. Acesso em: 11 mar. 2026.

SANTOS, Simone V. dos. Sete lições sobre o Proeja. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 120-135.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Vânia do C. N. Da EJA ao Proeja: a transição da educação de jovens e adultos na rede federal. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPEd, 2010. Disponível em: http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT18-6874--Res.pdf. Acesso em: 27 abr. 2024.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEDESCO, Juan Carlos. Apresentação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Políticas educativas e territórios:** modelos de articulação entre níveis de governo. Buenos Aires: IIPE/UNESCO, 2010. p. 9-14.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001"

EJA em debate | PUBLICAÇÃO do IFSC | INSTITUTO FEDERAL Santa Catarina

Relato de experiência

Recebidos em: 17/09/2025. Aceito em: 27/01/2026.
Avaliado pelo processo duplo-anônimo. Publicado conforme normas da ABNT.
Open access free available online.

DOI: https://doi.org/10.35700/2317-1839.25.v14n24.3844

Uma sequência didática sobre extração de DNA para o ensino de genética na educação de jovens e adultos

A didactic sequence on DNA extraction for teaching genetics in youth and adult education

Una secuencia didáctica sobre extracción de ADN para la enseñanza de la genética en la educación de jóvenes y adultos.

Andreia Rodrigues da Costa
Mestre em Ensino de Ciências e Matemática - UFU
Docente da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
E-mail: andreiarodrigues.biologa@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0009-0006-1041-4831

Francielle Amâncio Pereira
Doutora em Educação - Unicamp
Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática - UFU
E-mail: francielleamancio@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3115-0995

RESUMO

Existe uma necessidade de formação com novas configurações para o currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a fim de aproximar cada vez mais esses sujeitos dos espaços sociais e profissionais. A EJA apresenta particularidades que a tornam bastante diferente da educação regular, já que grande parte de seus estudantes geralmente está há anos fora da escola. Por outro lado, o currículo da EJA traz todo o conteúdo de cada série para ser desenvolvido em um semestre, deixando um tempo curto para o trabalho de cada matéria. Tivemos como objetivo analisar as contribuições de uma sequência didática fundamentada em atividades experimentais, com ênfase na extração de DNA, para a aprendizagem de conceitos de Genética por estudantes da 3ª série do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, em uma escola da rede estadual na cidade de Araguari – MG. A sequência didática foi constituída por 5 aulas, sendo uma aula teórica e quatro aulas

práticas. Utilizamos quatro instrumentos de coleta de dados de pesquisa, sendo roteiros de aula prática, Quiz na plataforma Kahoot, diário de bordo e entrevista estruturada. Nossos resultados revelam que metodologias diferenciadas podem auxiliar no aprendizado de conteúdos como o de genética pelos estudantes da EJA. As aulas práticas, com especial destaque para a extração de DNA, representam uma novidade que, para muitos deles, não está presente na sua rotina escolar. Considerando o potencial desse tipo de proposta para despertar o interesse e auxiliar na aprendizagem, entendemos que as atividades práticas devem ser mais exploradas.
Palavras-chave: ensino de genética; metodologias alternativas; aulas práticas; educação de jovens e adultos.

ABSTRACT

The objective of this work was to analyze the contributions of a didactic sequence based on experimental activities to the learning of Genetics concepts, with emphasis on DNA extraction. There is a need for new configurations in the Youth and Adult Education (YAE) curriculum, so that it brings students closer to social and professional spaces. YAE has particularities that make it quite different from regular education. In the YAE curriculum, all the content of a school year must be covered in one semester, which shortens the time for the development of each school subject. Besides, most of its students have been out of school for years. The didactic sequence was implemented in a group of third-year high school students, who were enrolled in the Youth and Adult Education program (EJA – Educação de Jovens e Adultos, in Portuguese) at a public state school in the city of Araguari, Minas Gerais, Brazil. The didactic sequence consisted of a set of five classes, being one theoretical and four practical. We used four research data collection instruments, namely practical class scripts, quiz game on Kahoot platform, researcher's journal, and structured interview. Our results showed that differentiated methodologies helped YAE students to learn content, such as Genetics. The hands-on classes with special emphasis on DNA extraction represented a novelty for many of the students, since it was not present in their school routine. It should be further explored, considering that it aroused students' interest and helped their learning process.
Keywords: teaching genetics; alternative methodologies; practical class; youth and adult education

RESUMEN

Es necesaria una formación con nuevas configuraciones del currículo de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) para acercar cada vez más a estos alumnos a los espacios sociales y profesionales. La EJA tiene particularidades que la diferencia bastante de la educación regular y, en general, la mayoría de sus estudiantes llevan años fuera de la escuela. Por otro lado, el plan de estudios de la EJA contiene todos los contenidos de cada serie para que sean desarrollados en un semestre, dejando poco tiempo para trabajar cada materia. El objetivo de este trabajo fue analizar las contribuciones de una secuencia didáctica fundamentada en actividades experimentales, con énfasis en la extracción de ADN, para el

aprendizaje de conceptos de Genética por estudiantes del tercer año de la Educación Secundaria de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), en una escuela pública de la red estatal de la ciudad de Araguari, Minas Gerais, Brasil. La secuencia didáctica fue compuesta por cinco clases, una clase teórica y cuatro clases prácticas. Utilizamos cuatro instrumentos de recolección de datos de investigación, a saber, guiones de clases prácticas, un juego de preguntas en la plataforma kahoot, un cuaderno de bitácora y una entrevista estructurada. Nuestros resultados revelan que metodologías distintas pueden ayudar a los estudiantes de la EJA a aprender contenidos como la genética. Las clases prácticas, con especial énfasis en la extracción de ADN, representan una novedad que, para muchos de ellos, no está presente en su rutina escolar. Y como consideramos que este tipo de propuesta tiene el potencial de despertar el interés y ayudar en el aprendizaje, creemos que debería ser explorada más a fondo.
Palabras-clave: enseñanza de la genética; metodologías alternativas; clases prácticas; educación de jóvenes y adultos.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO

O contexto educacional geral apresenta várias falhas, fragilidades e compartimentações que podem dificultar a aprendizagem. No caso da EJA, a situação não é diferente. Nesse sentido, Freire (2002) critica o modelo bancário de educação, no qual o conhecimento é depositado nos estudantes, e argumenta a favor de uma abordagem participativa e libertadora. Essa proposta se alinha a uma educação interativa, trazendo o protagonismo do estudante.

No processo de ensino-aprendizagem de Biologia, uma grande aliada em direção a essa abordagem participativa é a aula prática, que ultrapassa o universo abstrato, possibilitando ao estudante a observação concreta dos conteúdos que estão sendo abordados em aula. Cabe ressaltar que temos diversas formas de compreender essas aulas práticas. Segundo Barreto Filho (2001), até procedimentos de leitura e de escrita podem ser considerados como atividades que complementam a aula prática, já que auxiliam no entendimento do conhecimento final.

No que diz respeito aos conhecimentos da Biologia e de suas áreas correlatas, estar alfabetizado é estar imerso em um "processo contínuo de construção de conhecimentos necessários a todos os indivíduos que convivem nas sociedades contemporâneas" (Krasilchick, 2011, p. 11). Assim, entendemos que a construção de aulas práticas auxilia no processo de ensino-aprendizagem, pois são também uma boa forma de permitir que o estudante compreenda a aplicação prática do que está sendo analisado e, consequentemente, proporcionar que este faça as relações cognitivas inerentes ao meio no qual está inserido.

Diversos autores contemporâneos reforçam que o ensino de Ciências deve envolver práticas investigativas e experimentais que aproximem os estudantes da produção científica real, transformando a sala de aula em ambiente ativo de construção do conhecimento (Erduran; Jimenez-Aleixandre, 2007; Carvalho, 2018). Por outro lado, para Kimura (2008), a existência de boas condições de infraestrutura é considerada pelos próprios professores das escolas um aspecto fundamental para o desenvolvimento deste tipo de trabalho e, como a questão estrutural e material constitui um problema para grande parte das escolas estaduais, essa situação gera desmotivação e dificulta a proposição de aulas diferenciadas.

Considerando as dificuldades frequentemente associadas ao ensino de Genética na Educação de Jovens e Adultos, pergunta-se: em que medida a implementação de uma sequência didática fundamentada em atividades experimentais poderia favorecer o envolvimento e a aprendizagem dos estudantes?

Desse modo, o presente relato tem como objetivo analisar as contribuições de uma sequência didática fundamentada em atividades experimentais, com ênfase na extração de DNA, para o envolvimento e a aprendizagem de conceitos de Genética por estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): FUNDAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS E ESPECIFICIDADES FORMATIVAS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) atende sujeitos com trajetórias escolares interrompidas ou marcadas por processos de exclusão social, cujas experiências foram profundamente influenciadas por condições socioeconômicas desiguais. Seu público é constituído predominantemente por jovens trabalhadores e adultos, incluindo um número crescente de pessoas em processo de envelhecimento, que conciliam estudo, trabalho e responsabilidades familiares (Arroyo, 2017; Ventura; Rummert, 2015). Dados do Censo Escolar evidenciam que essa dupla jornada interfere diretamente nas condições de aprendizagem e na permanência na escola (Brasil, 2020). Soma-se a isso a heterogeneidade da modalidade, marcada por diferentes trajetórias, experiências culturais e profissionais, que constituem importante ponto de partida para o processo educativo (Paiva, 2005).

Nesse contexto, a EJA demanda práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das experiências dos estudantes e com sua formação crítica e cidadã. Isso

amplia o papel do professor para além da transmissão de conteúdos, exigindo uma atuação dialógica, contextualizada e sensível às condições concretas de vida dos educandos (Freire, 2020; Ventura; Rummert, 2015). Conforme Arroyo (2017), os estudantes da EJA devem ser reconhecidos como sujeitos históricos, portadores de conhecimentos produzidos em suas experiências de vida, cabendo à escola articular ciência, trabalho e realidade social. Nessa perspectiva, a efetivação do direito à educação depende da construção de práticas pedagógicas emancipadoras, fundamentadas no diálogo, na valorização dos saberes e na participação ativa dos educandos (Di Pierro; Haddad, 2015).

As atividades práticas inserem-se nesse horizonte pedagógico, favorecendo metodologias investigativas e problematizadoras que aproximam os conhecimentos científicos das experiências cotidianas dos estudantes, fortalecendo sua participação e promovendo aprendizagens mais significativas (Freire, 2020; Ventura; Rummert, 2015). No ensino de Biologia, essa abordagem assume especial relevância por tratar de temas diretamente relacionados ao corpo, à saúde e ao meio ambiente, possibilitando articular ciência e cotidiano de forma contextualizada e socialmente significativa.

2.2 ENSINO DE BIOLOGIA E FORMAÇÃO CRÍTICA: DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS

A Biologia, por investigar os processos que regem a vida e as interações entre os organismos e o ambiente, oferece amplo potencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que ultrapassem a memorização de conteúdos. Articulada à alfabetização científica, entendida como a capacidade de utilizar conhecimentos científicos para interpretar fenômenos e tomar decisões fundamentadas, essa área contribui para a formação de sujeitos críticos e participativos. Nessa perspectiva, o ensino por investigação transforma a sala de aula em um espaço de construção do conhecimento, no qual os estudantes formulam hipóteses, analisam evidências e constroem explicações para os fenômenos estudados (Sasseron, 2018).

Na Educação de Jovens e Adultos, essa abordagem mostra-se especialmente pertinente por possibilitar a articulação entre os conhecimentos científicos e as experiências construídas ao longo das trajetórias pessoais, profissionais e sociais dos estudantes, favorecendo aprendizagens mais significativas. Em contraposição, práticas centradas na exposição oral e na transmissão de conteúdos tendem a limitar a participação dos estudantes e a contextualização dos conceitos biológicos (Pereira, 2019; Libâneo, 2020).

Embora a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) enfatize o caráter investigativo do ensino de Ciências, a EJA ainda demanda estratégias que considerem suas especificidades. Nesse contexto, metodologias investigativas e experimentais assumem papel relevante ao aproximarem a ciência do cotidiano dos educandos e favorecerem o desenvolvimento da alfabetização científica (Sasseron, 2018). Como destacam Krasilchik (2011) e Reis e Vieira Junior (2019), essa mudança exige superar práticas excessivamente centradas no livro didático e ampliar o uso de estratégias que promovam maior participação dos estudantes.

Essa necessidade torna-se ainda mais evidente no ensino de Genética, área reconhecida por sua elevada complexidade conceitual e frequentemente abordada de forma abstrata. A compreensão de processos que envolvem diferentes níveis de organização biológica demanda estratégias capazes de aproximar conceitos científicos de situações concretas de aprendizagem. Assim, atividades investigativas e experimentais possibilitam explorar conteúdos como hereditariedade, estrutura e função do DNA e testes genéticos, articulando conceitos científicos a questões sociocientíficas contemporâneas e favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico.

2.3 ENSINO DE GENÉTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COMPLEXIDADE CONCEITUAL E POSSIBILIDADES INVESTIGATIVAS

A Genética constitui um dos campos estruturantes da Biologia, desempenhando papel central na compreensão da hereditariedade, da variabilidade biológica e dos processos evolutivos. Na Base Nacional Comum Curricular, a Genética integra a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, enfatizando o desenvolvimento de competências que articulem conhecimentos científicos à análise de questões éticas, sociais e ambientais. Dessa forma, seu ensino ultrapassa a dimensão conceitual, contribuindo para a compreensão crítica de temas como manipulação, esse avanço procedimental não foi acompanhado testes de ancestralidade, engenharia genética, vacinas e desigualdades associadas ao uso social da ciência.

Sob a perspectiva da alfabetização científica, o ensino de Genética deve favorecer não apenas a apropriação de conceitos como DNA, gene, cromossomo e mutação, mas também a capacidade de interpretar informações científicas, avaliar implicações éticas e posicionar-se diante de questões sociocientíficas (Sasseron, 2018). Conforme destacam Porto, Lage e Costa (2021), o conhecimento genético também pode contribuir para a valorização da diversidade biológica e humana, auxiliando na desconstrução de concepções preconceituosas e deterministas.

Na Educação de Jovens e Adultos, essa abordagem torna-se especialmente relevante, uma vez que os estudantes trazem experiências pessoais, profissionais e sociais que podem ser mobilizadas na construção do conhecimento científico. Assim, o ensino de Genética deve considerar seus saberes prévios e promover uma aprendizagem contextualizada, dialógica e socialmente significativa.

Apesar de sua relevância, a Genética é reconhecida como um dos conteúdos de maior complexidade no ensino de Biologia. A compreensão de estruturas e processos que ocorrem em níveis microscópicos e moleculares exige dos estudantes a articulação entre diferentes níveis de organização biológica, desde a molécula de DNA até a expressão das características dos organismos (Knippels; Waarlo; Boersma, 2005). Além da elevada abstração, o grande número de conceitos envolvidos favorece aprendizagens baseadas na memorização, dificultando a compreensão das relações entre DNA, genes, cromossomos, genótipo e fenótipo (Gericke; Hagberg, 2007; Duncan; Reiser, 2007).

A literatura também evidencia que muitos estudantes constroem explicações apoiadas em concepções intuitivas e interpretações do senso comum, que podem persistir mesmo após o ensino formal e favorecer visões biologicamente deterministas (Lewis; Leach; Wood-Robinson, 2000). Tais dificuldades reforçam a necessidade de estratégias didáticas que favoreçam a construção progressiva de modelos explicativos, a resolução de problemas e a articulação entre diferentes formas de representação do conhecimento científico (Knippels; Waarlo; Boersma, 2005).

Nesse contexto, atividades investigativas e experimentais constituem importantes estratégias para aproximar conceitos abstratos de evidências empíricas e favorecer a compreensão dos fenômenos genéticos. Contudo, conforme alertam Krasilchik (2011) e Sasseron (2018), a experimentação, isoladamente, não garante a aprendizagem conceitual, exigindo mediação docente e momentos de sistematização que possibilitem interpretar os resultados à luz dos modelos científicos.

Na Educação de Jovens e Adultos, a integração entre experimentação, problematização e discussão conceitual mostra-se particularmente pertinente, pois favorece a participação dos estudantes, valoriza suas experiências e contribui para a construção de explicações científicas mais consistentes sobre os fenômenos genéticos.

3 DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO

O estudo fundamenta-se em uma investigação qualitativa, de natureza interventiva, ancorada nos pressupostos da pesquisa-intervenção, delineamento adequado quando o pesquisador atua simultaneamente como docente e investigador do contexto estudado (Thiollent, 2011).

A intervenção foi realizada entre outubro e novembro de 2024, em uma escola pública estadual do município de Araguari (MG), envolvendo uma turma da 3ª série do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Participaram 14 estudantes do sexo feminino, todas regularmente matriculadas na turma investigada. O grupo era composto predominantemente por trabalhadoras que conciliavam estudo noturno, atividade profissional e responsabilidades familiares, características representativas do público atendido pela modalidade. A participação ocorreu mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegurando-se anonimato e confidencialidade das informações.

A intervenção consistiu na elaboração e implementação de uma sequência didática sobre Genética, estruturada em cinco encontros de 50 minutos, organizados de forma progressiva e articulada, conforme os pressupostos de Zabala (1998). As atividades contemplaram momentos de problematização teórica, exploração de recursos audiovisuais, observação de materiais laboratoriais, atividades experimentais de extração de DNA vegetal e humano e, ao final, um quiz interativo utilizando a plataforma Kahoot, destinado à sistematização dos conhecimentos construídos.

A organização da sequência didática é apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 - Frequências observadas das opiniões dos moradores

Aula	Objetivos	Principais atividades
1	Introduzir conceitos básicos de Genética	Exposição dialogada, vídeo, discussão orientada, leitura de texto e observação de modelo tridimensional de DNA.
2	Familiarizar os estudantes com materiais laboratoriais	Apresentação de equipamentos, uso do microscópio e observação de lâminas preparadas.
3	Relacionar estrutura e função do DNA	Extração de DNA da banana, observação do material obtido e registro em roteiro investigativo.
4	Ampliar a compreensão sobre técnicas de análise do DNA	Extração de DNA de células da mucosa bucal, observação microscópica e registro das observações.
5	Sistematizar os conhecimentos desenvolvidos	Quiz utilizando a plataforma Kahoot para revisão e discussão dos conteúdos abordados.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

Para analisar a experiência, foram utilizados os roteiros produzidos pelas estudantes durante as atividades práticas e os registros do diário de bordo da pesquisadora, elaborados ao longo da intervenção. A observação participante permitiu acompanhar as interações, dificuldades e estratégias mobilizadas pelas estudantes durante o desenvolvimento da sequência didática, favorecendo uma compreensão mais aprofundada da experiência vivenciada (Lüdke; André, 1986). Os registros foram

posteriormente organizados e analisados de forma interpretativa, à luz do referencial teórico adotado.

4 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE GENÉTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

4.1 A EXPERIMENTAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE ENGAJAMENTO E APRENDIZAGEM NO ENSINO DE GENÉTICA

A análise da sequência didática evidencia que a utilização de atividades experimentais favoreceu o interesse das estudantes pela aprendizagem da Genética, ao mesmo tempo em que revelou desafios relacionados às especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As análises foram realizadas com base na observação participante, nos roteiros das aulas práticas e nos registros produzidos durante a intervenção.

Na primeira aula, desenvolvida com apoio de recursos audiovisuais, observou-se que, embora o vídeo tenha despertado curiosidade inicial, houve dificuldade na manutenção da atenção ao longo da atividade. O cansaço decorrente da jornada de trabalho das estudantes mostrou-se um fator que interferiu diretamente na participação, indicando que estratégias predominantemente expositivas tendem a apresentar menor potencial de mobilização nesse contexto. Esse resultado reforça as considerações de Jardelino e Araújo (2014), segundo as quais as práticas pedagógicas na EJA precisam considerar as condições concretas de vida dos estudantes, especialmente a conciliação entre trabalho e estudo.

Em contraste, as atividades laboratoriais promoveram maior envolvimento das participantes. O primeiro contato com o microscópio óptico despertou entusiasmo e sentimento de realização, evidenciado pelo relato de uma estudante: *"Primeira vez que estou mexendo num microscópio, nem acredito que dei conta."* A fala evidencia que a experimentação extrapola a dimensão procedimental, contribuindo também para fortalecer a confiança das estudantes diante do conhecimento científico e favorecer sua aproximação com práticas tradicionalmente pouco acessíveis na escola.

Entretanto, a implementação das atividades experimentais também revelou limitações estruturais. A inexistência de laboratório permanente exigiu a adaptação de diferentes espaços da escola, impondo restrições ao desenvolvimento das atividades. Além disso, situações como a necessidade de repetir procedimentos durante a extração do DNA da banana evidenciaram que o erro pode assumir importante função formativa

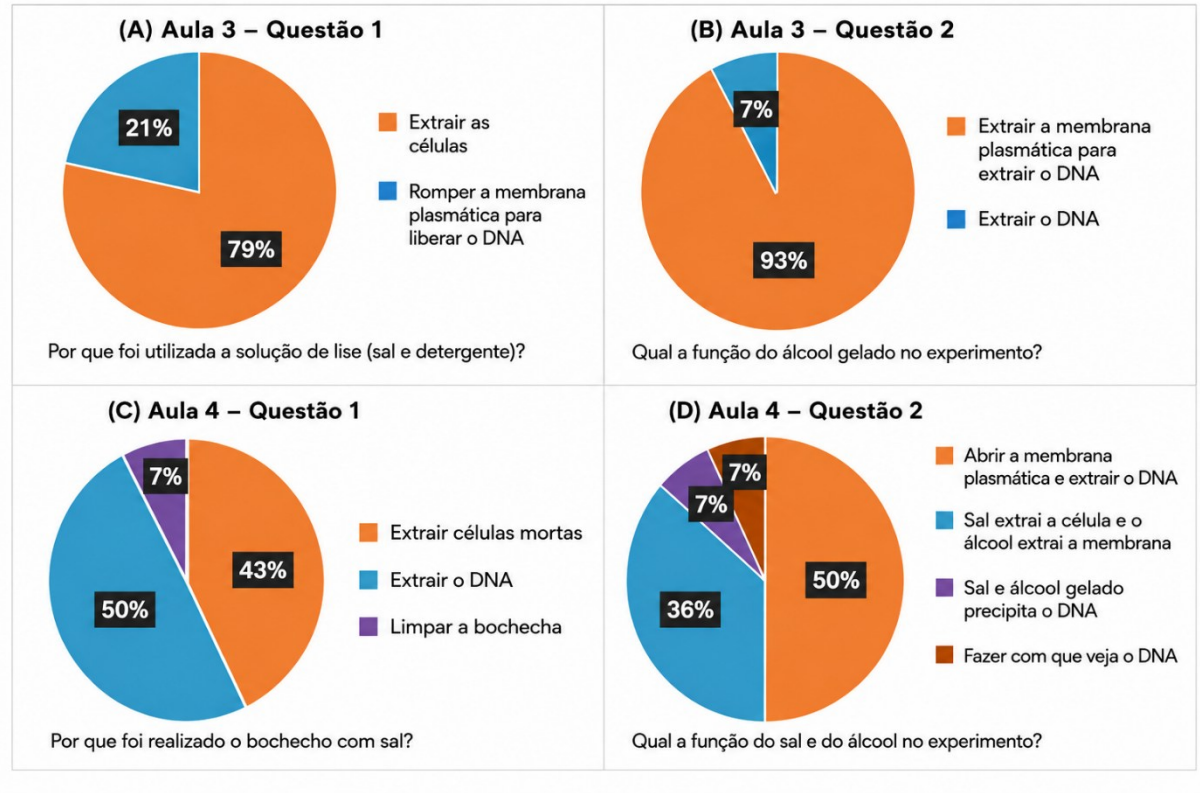
quando compreendido como parte do processo investigativo, conforme propõe Cury (2007). Nessa perspectiva, as dificuldades encontradas durante a prática deixaram de representar fracassos para constituírem oportunidades de reflexão e reconstrução do conhecimento.

A análise dos roteiros elaborados após a atividade de extração do DNA da banana permitiu compreender de forma mais aprofundada como as estudantes interpretaram os procedimentos realizados (Figura 1). Embora a atividade experimental tenha despertado interesse e participação, os resultados indicam que a construção dos conceitos científicos ocorreu de maneira parcial.

Quando questionadas sobre a função da solução de lise (sal e detergente), 78,5% das estudantes afirmaram que sua finalidade era "extrair as células" (Figura 1A), enquanto apenas 21,5% relacionaram corretamente sua ação ao rompimento das membranas celulares para liberação do DNA. Resultado semelhante foi observado em relação à função do álcool (Figura 1B), uma vez que 92,8% utilizaram novamente o termo "extrair" para explicar sua atuação no procedimento experimental.

A análise das respostas referentes à segunda atividade experimental (Figuras 1C e 1D) revela que, embora as estudantes tenham demonstrado maior autonomia na execução dos procedimentos laboratoriais, permaneceram dificuldades na compreensão dos conceitos envolvidos na extração do DNA. Na Figura 1C, observa-se que 50% das participantes atribuíram ao bochecho com solução salina a função de "extrair o DNA", enquanto 43% relacionaram esse procedimento à remoção de células da mucosa, evidenciando compreensão parcial sobre a finalidade da etapa inicial da coleta. De forma semelhante, na Figura 1D, metade das estudantes afirmou que o sal atuava na abertura da membrana plasmática, ao passo que 36% atribuíram essa função ao álcool, indicando persistência de equívocos quanto ao papel específico de cada reagente no protocolo experimental. Esses resultados sugerem que a realização da atividade prática favoreceu o desenvolvimento de habilidades procedimentais, mas não foi suficiente, por si só, para consolidar a compreensão dos processos biológicos e químicos envolvidos, reforçando a importância da mediação docente e de momentos de sistematização conceitual após a experimentação (Sasseron, 2018; Krasilchik, 2011).

Figura 1 - Pesquisa experimental III



Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

Esses resultados sugerem que, embora as estudantes tenham compreendido a sequência operacional da prática, ainda apresentavam dificuldades em interpretar os processos biológicos envolvidos. O uso recorrente do verbo extrair evidencia uma apropriação predominantemente operacional do procedimento, sem a correspondente compreensão dos mecanismos celulares que possibilitam a visualização do DNA. Conforme argumenta Araman (2006), a alfabetização científica pressupõe não apenas a execução de técnicas, mas a compreensão dos conceitos que as fundamentam, permitindo que os estudantes utilizem a linguagem científica de forma consciente e crítica.

Os dados indicam, portanto, que a experimentação constituiu importante estratégia para promover o engajamento das estudantes e aproximá-las da prática científica, mas também evidenciam que a aprendizagem conceitual demanda processos sistemáticos de mediação docente e de explicitação da linguagem científica. Essa constatação reforça que o potencial pedagógico das atividades experimentais não reside apenas na realização da prática, mas, sobretudo, na forma como ela é problematizada e integrada à construção dos conceitos científicos.

4.2 POTENCIALIDADES E LIMITES DA EXPERIMENTAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE GENÉTICA NA EJA

Na segunda atividade experimental, voltada à extração do DNA de células da mucosa oral, observou-se maior autonomia das estudantes na execução dos procedimentos, resultado atribuído à familiaridade adquirida durante a prática anterior. A condução do experimento ocorreu com maior segurança, evidenciando avanços no domínio das etapas operacionais da atividade e maior interação entre as participantes, que passaram a colaborar mutuamente durante a realização do protocolo.

Entretanto, a análise dos roteiros revelou que esse avanço procedimental não foi acompanhado, na mesma proporção, pela consolidação dos conceitos científicos envolvidos. Quando questionadas sobre a função do bochecho com solução salina, metade das estudantes afirmou que sua finalidade era "extrair o DNA", enquanto 42,8% associaram o procedimento à remoção de células mortas (Figura 1C). De modo semelhante, ao explicarem a função dos reagentes utilizados durante a extração do DNA da mucosa oral (Figura 1D), 50% atribuíram ao sal e ao álcool a mesma função de "abrir a membrana plasmática e extrair o DNA", desconsiderando as diferentes funções desempenhadas por cada substância no processo experimental. Apenas uma estudante (7,1%) relacionou corretamente o álcool gelado à precipitação do DNA.

Esses resultados indicam que, embora as estudantes tenham reproduzido adequadamente o protocolo experimental, ainda persistiram dificuldades na compreensão dos mecanismos biológicos e químicos envolvidos. O uso recorrente do verbo extrair para explicar diferentes etapas do procedimento evidencia uma compreensão predominantemente operacional, baseada na execução da técnica, sem a correspondente apropriação da linguagem científica e dos conceitos que fundamentam a atividade. Essa constatação converge com os estudos de Sasseron e Carvalho (2011), ao evidenciarem que a alfabetização científica não se restringe ao domínio de procedimentos, mas pressupõe a compreensão dos fenômenos e da natureza do conhecimento científico.

A permanência dessas dificuldades também pode ser compreendida à luz das especificidades da Educação de Jovens e Adultos. A curta duração das aulas, limitada a cinquenta minutos, restringiu o tempo destinado à discussão coletiva e à sistematização dos conceitos após a realização dos experimentos. Como consequência, aspectos essenciais para a interpretação dos resultados observados permaneceram parcialmente explorados, dificultando a superação de concepções oriundas do senso comum e a construção de explicações cientificamente fundamentadas.

Outro aspecto relevante refere-se às condições estruturais da escola. A ausência de laboratório permanente demandou constantes adaptações dos espaços físicos e reduziu o tempo efetivamente destinado às atividades investigativas. Ainda assim, a

experiência revelou importantes potencialidades pedagógicas. O contato inédito das estudantes com equipamentos laboratoriais, especialmente com o microscópio, despertou interesse, entusiasmo e maior aproximação com a ciência, fortalecendo sua participação nas atividades e sua confiança para realizar procedimentos experimentais.

Além disso, observou-se o desenvolvimento de atitudes colaborativas durante as práticas. À medida que adquiriam maior familiaridade com os procedimentos, algumas estudantes passaram espontaneamente a auxiliar as colegas, favorecendo processos coletivos de aprendizagem e reduzindo a insegurança inicial diante dos equipamentos e materiais utilizados.

Em conjunto, esses resultados evidenciam que a experimentação representou importante estratégia para aproximar conceitos abstratos da realidade das estudantes, favorecendo o engajamento, o desenvolvimento de habilidades procedimentais e a valorização de sua participação no processo educativo. Entretanto, também demonstram que a aprendizagem conceitual não decorre automaticamente da realização de atividades práticas. A consolidação dos conhecimentos científicos exige mediação docente, tempo para discussão dos resultados, explicitação da linguagem científica e momentos de sistematização capazes de relacionar as evidências empíricas aos modelos explicativos da Genética. Nesse sentido, a experiência indica que a ampliação da sequência didática, com maior tempo destinado à reflexão pós-laboratório, pode potencializar a aprendizagem e favorecer processos mais consistentes de alfabetização científica na Educação de Jovens e Adultos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação teve como objetivo analisar as contribuições de uma sequência didática fundamentada em atividades experimentais, com ênfase na extração de DNA, para o envolvimento e a aprendizagem de conceitos de Genética por estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Os resultados evidenciaram que a proposta favoreceu o engajamento das estudantes, ampliou sua participação nas aulas e proporcionou o primeiro contato da maioria delas com práticas laboratoriais, fortalecendo sua aproximação com a ciência e sua confiança para realizar atividades experimentais. Observou-se também avanço na autonomia durante a execução dos procedimentos, embora a compreensão dos conceitos envolvidos na extração do DNA tenha permanecido parcial, revelando dificuldades na interpretação dos processos biológicos e químicos subjacentes.

Esses achados indicam que a experimentação constitui uma estratégia pedagógica relevante para o ensino de Genética na EJA, mas que sua efetividade depende

de mediação docente qualificada, da explicitação da linguagem científica e da criação de momentos de sistematização que permitam relacionar as evidências experimentais aos modelos conceituais da Biologia. Aspectos como a limitação do tempo das aulas, as condições estruturais da escola e as especificidades do público da EJA também interferiram no aprofundamento das aprendizagens e devem ser considerados no planejamento de futuras intervenções.

Conclui-se que a sequência didática mostrou-se uma estratégia promissora para aproximar conteúdos abstratos da realidade dos estudantes e favorecer processos de alfabetização científica. Entretanto, seus resultados sugerem que propostas dessa natureza podem ser potencializadas mediante a ampliação do tempo destinado às atividades investigativas e às discussões pós-laboratoriais, fortalecendo a integração entre as dimensões procedimental, conceitual e crítica da aprendizagem.

Por fim, este relato contribui para o debate sobre o ensino de Genética na Educação de Jovens e Adultos ao evidenciar, simultaneamente, as potencialidades e os desafios da inserção de atividades experimentais nessa modalidade, oferecendo subsídios para o planejamento de práticas pedagógicas mais contextualizadas, investigativas e comprometidas com a formação científica de jovens e adultos trabalhadores.

REFERÊNCIAS

ARAMAN, E. M. O. **Uma proposta para o uso da história da ciência para a aprendizagem de conceitos físicos nas séries iniciais do ensino fundamental.** 2006. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite:** do trabalho para a EJA – itinerários pelo direito a uma vida justa. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

BARNI, G. S. **A importância e o sentido de estudar genética para estudantes do terceiro ano do ensino médio em uma escola da rede estadual de ensino em Gaspar (SC)**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Naturais e Matemática), Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010.

BARRETO FILHO, B. **Atividades práticas na 8ª série do Ensino Fundamental:** luz numa abordagem regionalizada. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar da educação básica 2019:** notas estatísticas. Brasília: INEP, 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Ensino Médio - Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação - MEC, 2018.

CARVALHO, A. M. P. Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino por investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 18, n. 3, p. 765–794, 2018. DOI:

https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2018183765. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4852. Acesso em: 12 de jul. 2026.

CURY, H. N. **Análise de erros:** o que podemos aprender com as respostas dos alunos. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas públicas. DOI: https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723758. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 96, p. 197–217, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/q4xPMXVTQvQSYrPz9qQBCgN/abstract/?lang=pt. Acesso em: 12 de jan. 2026.

DUNCAN, R. G.; REISER, B. J. Reasoning across ontologically distinct levels: students' understandings of molecular genetics. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 44, n. 7, p. 938-959, 2007. DOI: https://doi.org/10.1002/tea.20186. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/ 10.1002/tea.20186. Acesso em: 10 de jul. 2026.

ERDURAN, S.; JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P. **Argumentation in science education: perspectives:** from classroom-based research. Dordre-cht: Springer, 2007.

FREIRE, P. **Em diálogo com a educação de jovens e adultos.** 32. Ed. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GERICKE, N. M.; HAGBERG, M. Definition of historical models of gene function and their relation to students' understanding of genetics. **Science & Education,** v. 16, n. 7-8, p. 849-881, 2007. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s 11191-006-9064-4. Acesso em: 10 de jul. 2026.

JARDELINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. **Educação de jovens e adultos:** sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico:** questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008.

KNIPPELS, M-C. P. J.; WAARLO, A. J.; BOERSMA, K. J. Design criteria for learning and teaching genetics. **Journal of Biological Education,** v. 39, n. 3, p. 108-112, 2005. DOI: https://doi.org/10.1080/00219266.2005.9655976. Disponível em: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00219266. 2005.9655976. Acesso em: 10 de jul. 2026.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino em biologia.** 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

LEWIS, J.; LEACH, J.; WOOD-ROBINSON, C. What's in a cell? Young people's understanding of the genetic relationship between cells, within an individual. **Journal of Biological Education**, v. 34, n. 3, p. 129-132, 2000. DOI: https://doi.org/10.1080/00219266.2000.9655702. Disponível em: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00219266.2000.9655702. Acesso em: 10 de jul. 2026.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e prática de ensino.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PAIVA, J. **Educação de jovens e adultos:** direito, concepções e sentidos. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

PEREIRA, F. P. **O ensino de genética na educação básica:** revisão bibliográfica e produção de modelos didáticos. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2019.

PORTO, B. A. A.; LAGE, R. C. G.; COSTA, F. L. P. Desconstruindo o racismo sob o olhar da genética. **Genética na Escola**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 82–93, 2021. DOI: https://doi.org/10.55838/1980-3540.ge.2021.358. Disponível em: https://www.geneticanaescola.com/revista/article/view/358. Acesso em: 18 fev. 2026

REIS, D. A.; VIEIRA JUNIOR, N. Games como estratégia de ensino de ciências para abordar o saneamento básico. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 12, e428121846, 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v8i12.1653. Disponível em: https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1846. Acesso em: 18 fev. 2026.

SASSERON, L. H. Ensino de Ciências por Investigação e o Desenvolvimento de Práticas: Uma Mirada para a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 18, n. 3, p. 1061–1085, 2018. DOI: https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec20181831061. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4833. Acesso em: 16 jul. 2026.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011. Disponível em: https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/246. Acesso em: 02 fev. 2026.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VENTURA, J.; RUMMERT, S. M. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil contemporâneo: desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 1085–1102, 2015.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.