

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

DELMO DA SILVA

**A JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM
GOIÂNIA: UMA PERSPECTIVA**

BAURU
2025

DELMO DA SILVA

**A JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM
GOIÂNIA: UMA PERSPECTIVA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru, Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica – como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Vieira da Silva.

**BAURU
2025**

S586j Silva, Delmo da
A juvenilização a educação de jovens e adultos (EJA) em Goiânia :
uma perspectiva / Delmo da Silva. -- Bauru, 2025
112 f. : il., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Silvia Regina Vieira da Silva

1. Produto educacional "Diário do conhecimento". 2. Jogo Medos
escolares: o que te assombra?. 3. Educação de jovens e adultos. I.
Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE DELMO DA SILVA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 13 dias do mês de maio do ano de 2025, às 15h, por meio de videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de DELMO DA SILVA, intitulada "A juvenilização da educação de jovens e adultos (EJA) em goiânia: uma perspectiva" e produto educacional "Diário do autoconhecimento / Jogo Medos Escolares: o que te assombra?". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. SILVIA REGINA VIEIRA DA SILVA (Orientadora - participação Virtual) do Departamento de Matemática/Faculdade de Engenharia/Unesp, Prof. Dr. JUAREZ TADEU DE PAULA XAVIER (participação virtual) do Departamento de Comunicação Social / - Faculdade de Ciências/Unesp/Bauru, Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA (participação virtual) do Departamento de Educação/Faculdade de Ciências/Unesp/Bauru. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma virtual, o discente recebeu o conceito final: **APROVADO**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
 **SILVIA REGINA VIEIRA DA SILVA**
Data: 14/05/2025 14:26:56-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. SILVIA REGINA VIEIRA DA SILVA

Dedico este trabalho à Deus
e aos meus antepassados que com luta
incansável, abriram os caminhos para que
eu pudesse estar presente hoje.

AGRADECIMENTOS

À minha querida família! Hoje realizo um sonho. Um sonho que só foi possível graças a Deus, ao carinho e aos cuidados de vocês. Graças àqueles que são a origem de nossas existências, meus pais, nossos pais, seus avós, seus bisavôs, Durval da Silva e ela a bem-amada Maria de Lurdes. Eles que ensinaram retidão, lealdade, humildade, o que segue intrínseco em nós. Eles já não estão fisicamente conosco, mas permanecem em nossos pensamentos, nossas atitudes, em nossos corações e no nosso DNA.

À Ricardo Joss, que me incentivou a acreditar que poderia estudar na ESSEFEGO.

Aos meus amigos! Quero expressar minha gratidão. Hoje, estou superando expectativas. Para esses amigos tão queridos, dedico a canção que diz: “A amizade, nem mesmo a força do tempo irá destruir. Somos verdade, nem mesmo este samba de amor pode nos resumir” (Composição: Cleber Bastos / Falcão Djalma / Marco Antônio Dantas de Lima.).

Aos estudantes da EJA, fonte de inspiração para este estudo. Sou grato pelos ensinamentos e pela troca de experiências que me fortaleceram ao longo desta jornada.

À professora Dr.^a Silvia Regina Vieira da Silva pelas valiosas orientações ao longo do caminho, assim como aos professores Dr. Juarez Xavier e Dr.^a. Eliana Marques Zanata pela disposição em avaliar este estudo.

RESUMO

Este estudo foi desenvolvido com foco na juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujo principal objetivo foi identificar e descrever causas relacionadas ao fenômeno de “juvenilização” da EJA no município de Goiânia, e possíveis impactos na educação formal desses estudantes. O produto educacional desenvolvido teve como objetivo oferecer um aporte na construção da autoestima e autoimagem positiva aos estudantes em transição da 4ª para a 5ª série da EJA. A pesquisa foi realizada em 5 instituições de ensino localizadas em Goiânia, a capital do estado de Goiás. A rede de educação municipal da cidade conta com um total de 300 escolas públicas, dentre as quais 54 instituições e 3 salas de extensão oferecem o sistema de EJA. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, nas quais foram definidas três perguntas para os estudantes, quatro para os professores e três para os gestores. Para entrevista foi utilizado aplicativo de gravador de áudio, operado pelo pesquisador por meio de um *smartphone*, em que a captura do áudio foi numerada e datada. Foram entrevistados 38 estudantes, sendo que 21 das entrevistas foram analisadas. No caso dos professores, foram feitas 19 entrevistas, todas elas analisadas. Além disso, quatro gestores foram entrevistados, e todas as entrevistas também passaram por análise. O processo de análise fundamentou-se na análise temática. Os dados demonstraram que uma grande parte desses jovens está no mercado de trabalho, à procura de uma oportunidade, ou na esperança de conseguir um emprego, mas faz trabalhos informais para ajudar suas famílias, colocando assim a escola em segundo plano. Com relação às características da EJA em Goiânia, o fator mais significativo foi o perfil juvenil, que alcançou 70%. A juvenilização da EJA é entendida como a crescente presença de jovens, especialmente adolescentes, que migram do ensino regular para a EJA. Esse fenômeno altera o perfil tradicional do público dessa modalidade, que antes era composto majoritariamente por adultos e idosos. A EJA desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão social, no combate ao analfabetismo e à exclusão educacional, oferecendo uma oportunidade de resgate da autoestima, empoderamento e ampliação de perspectivas de vida para aqueles que buscam a retomada de seus estudos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Juvenilização; Medos Escolares.

ABSTRACT

This study was developed with a focus on the juvenilization of Youth and Adult Education – EJA, whose main objective was to identify and describe causes related to the phenomenon of "juvenilization" of Youth and Adult Education in the municipality of Goiânia, and possible impacts on the formal education of these students. The educational product developed aimed to offer a contribution to the construction of self-esteem and a positive self-image of students in transition from 4th to 5th grade of EJA. The research was carried out in 5 educational institutions located in Goiânia, the capital of the state of Goiás. The city's education network has a total of 300 public schools, among which 54 institutions and 3 extension rooms offer the Youth and Adult Education (EJA) system. For data collection, semi-structured interviews were conducted, in which 3 questions were defined for students, 4 for teachers and 3 for managers. For the interview, an audio recorder application was used, operated by the teacher/interviewer, through a *smartphone*, where the audio capture was numbered and dated. 38 students were interviewed, and 21 of the interviews were analyzed. In the case of teachers, 19 interviews were conducted, all of them analyzed. In addition, 4 managers were interviewed, and all interviews were also analyzed. The analysis process followed the usual methodologies, based on thematic analysis. The data showed that a large part of these young people who seek EJA are in the job market, looking for an opportunity, or hoping to get a job, but do odd jobs to help their families, thus putting school in the background. Regarding the characteristics of EJA in Goiânia, the most significant factor was the youth profile, which reached 70%. The juvenilization of EJA is understood as the growing presence of young people, especially adolescents, who migrate from regular education to EJA. This phenomenon changes the traditional profile of the public of this modality, which was previously composed mostly of adults and the elderly. EJA plays a fundamental role in promoting social inclusion and combating illiteracy and educational exclusion, offering an opportunity to rescue self-esteem, empowerment and expand life perspectives for those who seek to resume their studies.

Keywords: Youth and Adult Education; Juvenilization; School Fears.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo de períodos do 1º segmento.....	28
Quadro 2 - Demonstrativo de períodos do 2º segmento.....	28
Quadro 3 - Descrição dos professores participantes da pesquisa.....	35
Quadro 4 - Descrição dos estudantes participantes da pesquisa.....	36
Quadro 5 - Descrição dos gestores participantes da pesquisa.	36
Quadro 6 - Questões para cada grupo de participantes.....	39
Quadro 7 - Categoria “Motivos para ingressar na EJA”.....	43
Quadro 8 - Categoria “Expectativas e Objetivos”	48
Quadro 9 - Categoria “Expectativas e Objetivos”	51
Quadro 10 - Categoria “Características dos estudantes jovens da EJA”	54
Quadro 11 - Categoria “Concepção da juventude”.....	58
Quadro 12 - Categoria “Desafios Intergeracionais”	61
Quadro 13 - Categoria “Estratégias Pedagógicas”.....	64
Quadro 14 - Categoria “Percepção sobre a procura da EJA”	66
Quadro 15 - Categoria “Implicações da juvenilização”	68
Quadro 16 - Categoria “Estratégias para melhoras a qualidade”.....	69

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Motivos para ingressar na EJA.....	43
Figura 2 - Expectativas e objetivos.	47
Figura 3 - Desafios enfrentados.....	50
Figura 4 - Características dos estudantes jovens da EJA.....	54
Figura 5 - Concepção da juventude.	58
Figura 6 - Desafios intergeracionais.....	61
Figura 7 - Estratégias pedagógicas.	64
Figura 8 - Percepção sobre a procura da EJA.	66
Figura 9 - Implicações da juvenilização.	68
Figura 10 - Estratégias para melhoras a qualidade.....	69
Figura 11 - Produto educacional – Jogo Medos Escolares: o que te assombra?.....	72
Figura 12 - Tabuleiro com casas numeradas e dividido em 6 áreas.....	79
Figura 13 - 6 pinos para representar os jogadores	79
Figura 14 - 75 cartas de medo (previamente definidas e cartas em branco para adicionar medos pessoais).....	80
Figura 15 - Dado para determinar o movimento dos jogadores.	80
Figura 16 - Registro da 2ª aula.	87
Figura 17 - Registro da 4ª aula	88
Figura 18 - Registro das jogadas.....	89
Figura 19 - Diário manuscrito de aluno.....	90
Figura 20 - Registro da escrita de aluno	91

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 INTRODUÇÃO.....	15
2 CONCEITO E CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS -EJA....	18
2.1 ABORDAGEM HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM GOIÂNIA.....	26
3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA IDEIA E CONCEITO DE JUVENTUDE.....	29
3.1 A JUVENILIZAÇÃO COMO UM FENÔMENO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	30
4 TRAJETO METODOLÓGICO	34
4.1 Tipo de pesquisa	34
4.2 Local e participantes da pesquisa.....	34
4.3 Procedimentos éticos	37
4.4 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados	37
4.5 Roteiro da entrevista.....	39
5 CRITÉRIOS GERAIS DA ANÁLISE DOS DADOS	40
5.1 Análise e resultados das respostas dos estudantes	42
5.2 ANÁLISE E RESULTADOS DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES	53
5.3 ANÁLISE E RESULTADOS DAS RESPOSTAS DAS GESTORAS.....	65
6 DELINEAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL	72
6.1 Resumo do projeto do produto educacional	72
6.2 Diagnóstico local	73
6.3 Público-alvo	74
6.4 Metodologia.....	74
6.4.1 Primeira Etapa: Introdução à Autobiografia e Roda de Conversa.....	75
6.4.2 Segunda Etapa: Pesquisa da Vida e Coleta de informações.....	75
6.4.3 Terceira Etapa: Organização da Autobiografia	76
6.4.4 Quarta Etapa - Escrita e Personalização	77
6.4.5 Quinta Etapa: O jogo “Medos Escolares: o que te assombra?”	78
6.4.6 Sexta Etapa: Redação Final e Reflexões	82

6.4.7 Sétima Etapa: Criação do Diário Pessoal	82
6.4.8 Oitava Etapa: Lançamento do livro/noite de autógrafo.	83
6.5 Criação do produto educacional	83
7 APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	86
8 VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL PELOS ESTUDANTES	91
8.1 Análise, pelos estudantes, da escrita do diário	92
8.2 Avaliação do jogo “Medos Escolares”, pelos estudantes	92
8.3 Junção das avaliações dos produtos em sua totalidade	92
8.4 Expectativas e aprimoramentos (resultados e melhorias esperadas)	92
9 DISCUSSÃO.....	94
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS.....	103
APÊNDICES	110

APRESENTAÇÃO

Sou professor de Educação Física há vinte anos, trabalho em uma escola municipal situada em Goiânia - GO. A escola de tamanho médio e bem equipada, oferta o ensino fundamental nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo a aproximadamente 500 estudantes. No diurno oferta educação infantil e ensino fundamental até o sétimo ano. No período noturno, do primeiro ao nono ano na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Minha história como professor/pesquisador tem início nas profundas raízes da diáspora africana. Meus ascendentes foram arrancados de suas terras, separados de suas famílias e forçados a atravessar os oceanos como peças de um comércio desumano. Em meio ao sofrimento e à dor, eles mantiveram a chama da esperança acesa, acreditando em um futuro melhor para si e para as futuras gerações.

Atravessando os séculos, as marcas desse passado sombrio permaneceram cravadas profundamente na pele, em minha identidade e DNA. Cada cicatriz narra uma história de resistência e superação. Recordo-me das angústias impostas pela privação de oportunidades que também moldaram meu percurso, pois, o sistema que nega chances aos negros, os aprisiona em uma teia de desigualdades, tenta mantê-los em uma posição de subalternidade. Contudo, recusei-me ser aprisionado por estereótipos e demarcado pelos limites. Batalhei incansavelmente pela minha educação, pelo meu desenvolvimento pessoal e pela igualdade de oportunidades, rompendo as barreiras que tentavam me conter.

Em 1997, iniciei a realização de um sonho ao ingressar na licenciatura plena em educação física, que concluí em 2000. Em 2003, iniciei o trabalho docente na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia como professor de Educação Física na modalidade EJA, com um cargo efetivo na Escola Municipal Geralda de Aquino, onde estou até hoje.

Em meu primeiro ano como professor tive uma experiência marcante de autoconhecimento e aprendizado em um universo repleto de pluralidade e diversidade cultural, além de uma visão preconceituosa em relação ao analfabetismo. As turmas eram compostas por pessoas de diferentes idades, muitas delas oriundas de áreas menos favorecidas e uma significativa representação de comunidades afro-brasileiras.

Diante desse contexto, me identifiquei com esses estudantes, conectei-me às histórias de exclusão e a luta por justiça social. Minhas aspirações ao lecionar se

entrelaçavam com o próprio desejo de fazer uma diferença que tornasse o processo de ensino e aprendizagem mais significativos para os estudantes.

É importante destacar que a EJA tem um papel crucial ao promover a inclusão social, combater o analfabetismo e a exclusão educacional, além de facilitar a conciliação entre estudos e trabalho. Essa modalidade educacional oferece uma oportunidade de recuperação da cidadania, promove a autoestima e amplia as possibilidades de futuro para aqueles que desejam recomeçar.

Recomeçar... após vários anos acompanhando a EJA e notando as transformações no perfil dos estudantes, fiquei curioso ao observar a quantidade de jovens que migravam da escola regular para a EJA, o que despertou meu interesse nessa temática, até que após ser motivado por uma amiga, tomei a decisão de me inscrever no mestrado para investigar mais a fundo essa questão.

Iniciei uma nova etapa em 2023, ao ser aprovado no processo seletivo para o mestrado profissional. Pude pesquisar a Juvenilização da EJA em Goiânia e desenvolver um produto educacional intitulado “Diário do Autoconhecimento”, em conjunto com o jogo de tabuleiro “Medos Escolares: o que te assombra?”

Hoje, encontro-me em mais um lugar de conquista: o sonhado título de mestre! Posso dizer que sobrevivi, apesar dos percalços, contrariei as estatísticas, impulsionado pela dedicação ao magistério, desde o início de minha experiência em sala de aula, luto contra a desigualdade, tal qual Paulo Freire que classifica a educação como um instrumento de liberdade, contrariei o sistema excludente com os dados coletados e as conclusões aqui apresentadas.

Te convido para juntos celebrarmos a conquista deste título e ainda, celebrarmos a vida, o amor, a união, o cuidado, o carinho, a atenção e o bem viver, heranças deixadas por meu povo que sim, alicerçaram o que sou hoje. Esta conquista não é só minha, mas de todos nós. De todo o povo preto!

1 INTRODUÇÃO

Eu, quando vim para a escola, eu tive muito medo de como eu seria recebida aqui na escola. Primeiro porque já tem 55 anos de idade. Aí uma escola que tem jovens de todas as idades aqui, de 16 anos para cima tem. Aí eu chego idosa na escola de noite para estudar junto com os jovens. Como que você pensa que a gente chega? A gente chega com medo, a gente chega assustada, a gente imagina que não é capaz, que não vai ser aceita, entendeu? Mas graças a Deus, nós fomos aceitas. Eu e minha irmã fomos muito bem recebidas na escola e estamos aqui até hoje. Mas o medo foi grande (sic) (APE1 Aluna da EJA em Goiânia).

Este estudo foi desenvolvido com foco na juvenilização da EJA, explorando de que maneira a educação física poderia ajudar na construção da autoestima e da autoimagem positiva dos estudantes que estão fazendo a transição da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental da EJA. Almejou-se contribuir com um aprendizado significativo a partir do objetivo principal: identificar e descrever causas relacionadas ao fenômeno de “juvenilização” da EJA no município de Goiânia e possíveis impactos na educação formal desses estudantes, até que por conseguinte à definição das razões e reflexos do questionamento proposto, são explorados: a) os motivos que levam adolescentes a se matricularem na EJA; b) análise do fluxo dos estudantes provenientes do Ciclo Inicial do Ensino Fundamental; c) construir um produto didático para ofertar um aporte na construção da autoimagem positiva do aluno em transição da 4ª para a 5ª série da EJA.

A idealização do produto educacional fundamentado nesta pesquisa é fruto de décadas de observação em sala de aula, especialmente na EJA em que a convivência e a interação com esse grupo permitiram perceber seus desejos e medos.

Um dos fatores que faz com que os estudantes mais velhos hesitem em progredir para a segunda fase (da 4ª para a 5ª série da EJA) é a presença dos estudantes mais jovens, gerando receio em se relacionar com esse grupo. A inclusão de estudantes mais novos em um ambiente que tradicionalmente era dominado por colegas de classe bem mais velhos traz desafios significativos. As divergências geracionais criaram obstáculos que dificultam uma interação eficaz, prejudicando o aprendizado. O medo do ridículo, as diferenças comportamentais e a insegurança são aspectos que podem fomentar essa hesitação. Como resultado, aponta-se a desmotivação, o medo de seguir em frente, a dificuldade em se relacionar e até mesmo o abandono escolar. Em busca de uma forma de oferecer suporte

emocional para superar essas barreiras, foi elaborado o produto educacional aqui apresentado.

Assim, entender o fenômeno da juvenilização da EJA resultará diretamente em maneiras de auxiliar esse grupo em sua convivência diária com a escola.

O produto educacional “Diário do autoconhecimento aliado ao jogo; Medos Escolares: o que te assombra?” tem como objetivo oferecer um aporte na construção da autoestima e de uma autoimagem positiva aos estudantes em transição da 4ª para a 5ª série da EJA.

De acordo com Santos (2003),

Os jovens e adultos pouco escolarizados trazem consigo um sentimento de inferioridade, marcas de fracasso escolar, como resultado de reprovações, do não aprender. A não-aprendizagem, em muitos casos, decorreu de um ato de violência, porque o aluno não atendeu às expectativas da escola. Muitos foram excluídos da escola pela evasão (outro reflexo do poder da escola, do poder social); outros a deixaram em razão do trabalho infantil precoce, na luta pela sobrevivência (também vítimas do poder econômico) (p. 74).

O desafio a ser enfrentado está relacionado aos medos que os estudantes carregam durante a trajetória escolar. Esses medos podem incluir a ansiedade em relação ao novo ambiente, as dificuldades de adaptação, o convívio com colegas mais jovens, a insegurança nos aspectos escolar e social, entre outros vários motivos. Esses medos podem impactar negativamente a autoestima e a autoimagem que os estudantes têm de si, afetando seu desempenho escolar e seu bem-estar emocional. A carência de apoio e suporte adequados durante a transição entre as séries na EJA, assim como a carência de métodos de ensino direcionados para abordar essas inquietações, são questões históricas que ajudam a perpetuar essa problemática.

Neste estudo também foi abordada a perspectiva teórica da EJA que analisou discussões geradas a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 até a contemporaneidade, abordando a evolução e a trajetória da política educacional brasileira voltada para a EJA tão logo tenha sido publicada a nova “Constituição Cidadã”.

A pesquisa aborda o conceito e características da EJA como uma “modalidade de ensino que tem como objetivo garantir o direito à educação de pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos na idade regular” (Brasil, 1996). Portanto, compreende-se que a modalidade EJA é destinada a indivíduos com 15 anos ou mais que desejarem reiniciar seus estudos e conquistar o certificado de

conclusão do Ensino Fundamental e/ou Médio.

Segundo as diretrizes normativas, a EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas (Brasil, 2000) que a diferenciam do ensino regular, dentre elas sendo possível destacar: função qualificadora, função reparadora e função equalizadora.

Adiante são abordadas considerações sobre a ideia e o conceito de juventude, que de acordo com Brunel (2004) é vista como um fenômeno característico da década de 1990. O rejuvenescimento do público-alvo da EJA tem gerado um caloroso debate sobre a noção de juvenilização nas publicações relacionadas a essa modalidade, e para aprofundar a compreensão do termo “juvenilização” foram analisadas algumas obras que discutem o significado de juventude.

Por sua vez, a base teórica para a compreensão da juvenilização como um fenômeno na EJA, se pauta nos estudos de Arroyo (2017), Brunel (2004) e Dayrell (2007), entre outros, que vêm lançando luz sobre o tema com o intuito de compreender as causas que têm levado a esse fenômeno.

Prosseguindo, este estudo aborda a concepção do produto educacional, detalhando como ele foi planejado, quais são seus objetivos e funcionalidades, além de identificar seu público-alvo. Ainda, são apresentadas as discussões com a literatura, assim como a importância desta pesquisa para contribuição com o tema central proposto.

Enfim, são feitas as considerações finais sem a pretensão de esgotar o tema e com o intuito de colaborar com a discussão de novas pesquisas acerca dele.

2 CONCEITO E CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

A EJA é uma modalidade de ensino que tem como objetivo garantir o direito à educação de pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos na idade regular (Brasil, 1996). É destinada a indivíduos com 15 anos ou mais que desejam reiniciar seus estudos e conquistar o certificado de conclusão do ensino Fundamental e/ou Médio.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (Brasil, 1996).

A EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas (Brasil, 2000) que a diferenciam do ensino regular. Entre elas, podemos destacar: função qualificadora, reparadora e equalizadora.

A palavra **qualificar** significa basear-se no princípio da educação contínua, reconhecendo que a aprendizagem não se limita à infância e à adolescência, mas pode ocorrer em qualquer fase da existência.

Essa tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA, pois tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares (Brasil, 2000).

A EJA busca promover a formação integral dos estudantes, desenvolvendo não apenas competências cognitivas, mas também socioemocionais. Cabe a ela, além dos conteúdos acadêmicos, trabalhar habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação efetiva e trabalho em equipe, visando preparar os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo.

Reparar na EJA, significa reconhecer e valorizar as experiências de vida dos estudantes, incorporando esses conhecimentos ao processo educativo. A partir das

vivências dos estudantes são estabelecidas conexões com os conteúdos curriculares, tornando o aprendizado mais significativo e relevante para eles.

Assim, “a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (Brasil, 2000, p. 8). Dessa forma, deveria existir uma abordagem contextualizada, uma vez que a EJA busca relacionar os conteúdos curriculares com a realidade dos estudantes, visando a aprendizagem. Os temas abordados devem ter relação com a vida cotidiana, o trabalho, a cidadania e a inserção social, visando desenvolver competências e habilidades práticas que possam ser aplicadas no dia a dia dos(as) estudantes.

Equalizar na EJA é acolher estudantes de diferentes idades, origens culturais, níveis de escolaridade e experiências de vida. A EJA promove a igualdade de oportunidades e valoriza a diversidade, criando um ambiente inclusivo que respeita as diferenças e contribui para a construção de uma sociedade mais justa.

A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para esses “novos” e “novas” estudantes, demandantes de uma nova oportunidade de equalização (Brasil, 2000).

A EJA desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão social e no combate ao analfabetismo e à exclusão educacional, oferecendo uma oportunidade de resgate da autoestima, empoderamento e ampliação de perspectivas de vida para aqueles que buscam a retomada de seus estudos.

Nesta etapa da pesquisa será abordada a evolução e a trajetória da política educacional brasileira voltada para a EJA após a aprovação da Constituição de 1988, na premissa de que para aprofundar a compreensão sobre a trajetória da EJA sob a perspectiva da juvenilização, o objetivo desta dissertação, é imperativo que as análises tenham foco nas normas e diretrizes implantadas logo após a publicação da Nova Carta Magna ora vigente (Brasil, 1988).

Logo após redemocratização do país em 1985, foi escrita uma nova Carta Magna (Brasil, 1988) e os direitos fundamentais da população brasileira foram resguardados. A Constituição Cidadã de 1988 (Brasil, 1988) reconheceu a educação como um direito universal. Apoiadas por normas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996) e o Parecer 11/2000 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2000), essas normas estabeleceram uma estrutura legal que assegurou o direito à educação para jovens e adultos - EJA.

Segundo Haddad e Siqueira (2015)

Os direitos educativos dos jovens e adultos brasileiros estão inscritos, na atualidade, em três instrumentos jurídicos de âmbito nacional. A Constituição Federal de 1988 atendeu aos reclamos da sociedade e reconheceu o direito dos jovens e adultos ao ensino fundamental, obrigando os poderes públicos à sua oferta gratuita. Esse direito foi detalhado pela Lei n. 9.394, de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na qual a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi inscrita como modalidade da Educação Básica, apropriada às necessidades e condições peculiares dessas gerações. Finalmente, em 2000, o Parecer 11 da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE, fixa as Diretrizes Curriculares, enfatizando o direito público subjetivo dos jovens e adultos ao ensino de qualidade, à luz dos princípios da proporção, equidade e diferença (p. 91).

A Constituição Federal do Brasil, no seu artigo 208, é clara ao dizer que a EJA na educação básica deve ser oferecida gratuitamente pelo Estado a todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988).

O direito à educação está atrelado a qualquer outro direito do ser humano, de acordo com Art. 6º da Constituinte (Brasil, 1988) “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. A defesa desses direitos sempre foi fundamental na luta dos menos favorecidos e com a educação se destacando entre eles.

A elaboração do capítulo dedicado à educação na constituição contou com a participação de diversas organizações e movimentos sociais, além da colaboração de

especialistas do setor. Segundo Saviani (2013), entre as instituições envolvidas, destacaram-se o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), a Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), entre outras.

A Constituição de 1988 foi um divisor de águas no Brasil, ao incluir o direito à educação como um dos pilares da nova ordem democrática. O artigo 205 deixou claro que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

No ano seguinte, em 1989, tomou posse o primeiro Presidente da República escolhido diretamente após o golpe de 1964 e seu objetivo foi adaptar o país às transformações globais, buscando torná-lo mais competitivo e moderno, porém, a partir dessa fase o país enfrentou sérias crises sociais e econômicas que impactaram diretamente o setor da educação, com a situação aplacada com a estabilidade econômica gerada pela entrada do Plano Real no ano de 1994 (Jaccoud, 2005).

Com a chegada do novo governo, a política educacional da EJA passou por mudanças significativas e uma delas foi a dissolução da Fundação Educar; a partir daquele momento os órgãos públicos, as organizações civis e outras instituições parceiras, passaram a assumir sozinhas a responsabilidade pelas atividades educacionais que antes eram sustentadas por convênios com a Fundação (Haddad; Di Pierro, 2000).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000) essa mudança retrata

um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, que representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. Desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo [...] (p. 121).

Também em 1989, o MEC convocou uma comissão formada por especialistas que já tinham realizado ou estavam realizando pesquisas no âmbito da EJA para

debater a preparação do Ano Internacional da Alfabetização, estabelecido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO para 1990 (Cunha, 2016).

Neste panorama, com as alterações no cenário econômico global que enfatizaram a competição entre países em busca de um desenvolvimento mais robusto, a qualidade da educação foi significativamente afetada e nesse contexto, a UNESCO promoveu uma conferência internacional dedicada à educação acessível a todos, que foi batizada como “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, uma conferência cujo intuito foi abordar as necessidades fundamentais de aprendizagem (UNESCO, 1997).

No cenário internacional, o início dos anos 90 foi marcado por um evento inédito que muito prometia em relação ao futuro da EJA. Em 1990, declarado pela Organização das Nações Unidas como Ano Internacional da Alfabetização, realizou-se em Jomtien, na Tailândia, uma Conferência Mundial que reuniu entre seus patrocinadores, pela primeira vez, a UNESCO, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial. Nesse evento foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que propunha uma abordagem global do problema educacional no mundo, uma importante ampliação do conceito de educação básica e ações coordenadas em vários níveis. Muitas das orientações dessa conferência dinamizaram as reformas educativas que haviam se iniciado na década anterior em países em desenvolvimento, evidenciando que a educação ganhava destaque entre as demais políticas públicas. A Declaração de Jomtien deu destaque à EJA, incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, além da expansão dos serviços de educação básica e capacitação aos jovens e adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais (Di Pierro *et al.*, 2001).

As diretrizes e planos sugeridos na Conferência Mundial de Educação para Todos não apresentaram grandes evoluções. De acordo com Sobral, Sousa e Jimenez (2009) “o avanço obtido teria sido tão inexpressivo, que os mesmos problemas constatados em Jomtien ainda se constituiriam um imenso desafio para as nações periféricas” (p. 178).

De acordo com Di Pierro *et al.* (2001)

É conveniente iniciar a análise da situação da educação de jovens e adultos na última década do milênio com um quadro mais preciso da magnitude da

demanda potencial por essa modalidade educativa. A contagem da população realizada pelo IBGE em 1996 verificou que entre os brasileiros com 15 anos ou mais, 15,3 milhões (14,2%) não completaram sequer um ano de escolaridade, 19,4 milhões (18,2%) têm apenas de um a três anos de instrução e outros 36 milhões (33,8%) completaram de quatro a sete anos. Totalizando esses dados, podemos constatar que são 70,7 milhões (66,2% dos brasileiros com 15 anos ou mais) os que não completaram o ensino fundamental e que, segundo a Constituição, teriam direito ao ensino fundamental gratuito adequado à sua condição de jovens e adultos trabalhadores. Se quisermos ainda considerar a intenção expressa no texto constitucional de universalização do ensino médio, teríamos que acrescentar a esse contingente os 23,3 milhões de brasileiros com 20 anos ou mais que puderam concluir o ensino fundamental, mas não o médio. Segundo levantamentos do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), entre 1995 e 1998, o número de matrículas iniciais no ensino fundamental de jovens e adultos ficou em torno dos 2 milhões. No que se refere à alfabetização, o índice de cobertura não chega a 1%; quanto ao acesso ao ensino fundamental, temos 8,41% dos jovens e adultos cursando o sistema regular com alguma defasagem entre a idade e a série e apenas 4% frequentando cursos para jovens e adultos (p. 95).

O compromisso do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, referentes ao Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), não se concretizou, durando menos de um ano.

Durante esse tempo ocorreu uma articulação entre universidades, movimentos sociais e organizações não-governamentais, que se dedicaram a discutir e buscar iniciativas para elaborar políticas públicas com o intuito de combater o analfabetismo no país.

Estabelecido em 1997 por meio de uma colaboração entre o Conselho da Comunidade Solidária e o Ministério da Educação, o Programa Comunidade Solidária foi desenvolvido com uma finalidade específica. Seu objetivo era reduzir os índices de analfabetismo do país, focalizando nos jovens de 12 a 18 anos. Em 1997, priorizava os municípios com taxas de analfabetismo superiores a 55%: os localizados nas regiões norte e nordeste. Em 1999 atingiu os Grandes Centros Urbanos e, em 2002 as regiões Centro-Oeste e Sudeste (Barreyro, 2010).

Na década de 90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, foi outro marco importante para a educação brasileira. Ela definiu as bases da EJA como uma modalidade específica voltada para aqueles que não conseguiram completar a educação básica na idade apropriada ou tiveram sua trajetória educacional interrompida. Um ponto fundamental da LDB é que ela reconhece a necessidade de adequar a educação ao perfil do público atendido pela EJA, composto majoritariamente por trabalhadores que conciliavam estudo e emprego

(Brasil, 1996).

A referida etapa de ensino, efetivamente, passou a ter essa nomenclatura a partir de 1996 com a Lei 9394/96 (LDB). Segundo Soares (2005):

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação (p. 12).

Entre 2003 e 2006, durante a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado (ALFASOL), com a meta de erradicar o analfabetismo. Esse programa abrangeu diversas iniciativas, incluindo o Projeto Escola de Fábrica, destinado a facilitar a entrada dos estudantes no mercado de trabalho; o PROJOVEM, focado na capacitação profissional e no estímulo a ações comunitárias; e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos, conhecido como PROEJA.

Em 2007, o Ministério da Educação ampliou o escopo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para incluir todos os tipos de educação. O FUNDEB, ainda vigente, é responsável por administrar os recursos financeiros destinados à educação. A verba de custeio é destinada à formação de alfabetizadores e coordenadores de turmas, aquisição de material escolar, aquisição de material de apoio para os alfabetizadores, entre outros recursos (Brasil, 2007).

No mesmo ano, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), por meio da Resolução nº 65, de 13 de dezembro de 2007, publicada no Diário Oficial nº 241, de 17 de dezembro de 2007, estabeleceu as Agendas Territoriais para o Desenvolvimento Integrado da Alfabetização e EJA. Baseou-se na inclusão do Programa Brasil Alfabetizado nas ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), alinhado com as discussões da preparação da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos da UNESCO (CONFINTEA) (Brasil, 2007).

Apesar do progresso histórico das políticas relativas à EJA, um número substancial de indivíduos permanece analfabeto, e muitos não completaram o ensino fundamental.

A meta para o Plano Plurianual 2016/2019 era de 1,5 milhão de pessoas

recebendo educação de alfabetização, no entanto, a participação no programa Brasil Alfabetizado vem diminuindo desde 2013, quando abriu vagas para 1.113.450 estudantes. Em 2014, o número de vagas caiu para 718.961, e em 2015, com execução em 2016, despencou para 168.000, esses dados preocuparam o Governo, que fez com que o MEC ampliasse o número de vagas para o ciclo de 2017 (Brasil, 2016).

A fim de melhorar as taxas de alfabetização e, ao mesmo tempo, defender o direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, o MEC formulou princípios orientadores para sua política de Alfabetização e EJA. Esses princípios foram implementados por meio do desenvolvimento de ferramentas estratégicas para a implementação. Entre eles estavam a realização de conferências nacionais de educação e a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que incluía planos para erradicar o analfabetismo absoluto entre jovens e adultos e reduzir a taxa de analfabetismo funcional em 50% até 2024 (Brasil, 2014).

Na história recente do Brasil, a EJA tem sido associada a campanhas de alfabetização, programas de escolarização acelerada e exames de certificação de estudos básicos. Além disso, nas sociedades globalizadas de hoje, em que a informação, a comunicação e o conhecimento são fundamentais, a educação de jovens, adultos e idosos deve proporcionar oportunidades e acompanhar estes avanços (Di Pierro, 2017).

A política pública deve fortalecer sistemas educacionais inclusivos em todas as etapas para viabilizar o acesso pleno à educação básica obrigatória e gratuita, foi com esse foco que a PNE (criado em 2014) estabeleceu, entre outras medidas, a erradicação do analfabetismo absoluto de jovens e adultos e a redução em 50% da taxa de analfabetismo funcional até 2024, mediante o fortalecimento dos sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, sempre visando atingir seus objetivos.

2.1 ABORDAGEM HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM GOIÂNIA

Em Goiânia, os dados referentes às ações educativas direcionadas a jovens e adultos estão registrados desde a década de 60. A SME foi criada em 1961, após a separação da SEE:

[...] mesmo findo o Estado Novo e com Prefeito e Câmara Municipal escolhidos por eleição, sua administração continuou vinculada ao Governo Estadual até 1961, quando as duas administrações se separam. E foi no interior do processo de separação, em que as duas instâncias buscavam estabelecer as respectivas competências, que surgiu a S.M.E., sucessor do Departamento de Educação criado em 1959 (Clímaco, 1991, p. 62).

Nesse período, a SME inaugurou um processo de autonomia, mas enfrentou dificuldades devido à influência política e à falta de um direcionamento independente em suas ações educativas.

Desde o final da década de 1960, Goiânia disponibilizava o Ensino Noturno municipal, que começou com o extinto “curso ginasial”. A Lei Federal 5.692/1971 (revogada em 1996 pela LDB) reformulou o sistema educacional e permitiu a inclusão de jovens e adultos em turmas de educação supletiva.

Nos primeiros anos de funcionamento da SME, as informações sobre a EJA eram escassas. A primeira solicitação por uma escola noturna ocorreu em 1952, seguida de outra em 1958, mas isso não resultou na criação de instituições como a Escola Municipal de Alfabetização de Adultos. Na década de 1980, os professores se uniram em sindicatos para lutar por melhores condições de trabalho, o que levou à equiparação salarial e à implementação de políticas de valorização da profissão docente, culminando em diversas conquistas registradas em 1983.

A partir dos anos 1990 a Rede Municipal de Ensino de Goiânia (RME) observou um expressivo número de adolescentes com mais de 15 anos sem concluir o Ensino Fundamental, e visando atender esses adolescentes sem idade para o ensino regular e ao mesmo tempo sem idade para EJA, a modalidade EJA foi convertida em Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) e passou a receber os adolescentes que se encontravam na sombra da idade estudantil entre ensino regular e EJA.

Mamede e Gomes (2014) explicam com base em Goiânia (2004) que o projeto da EAJA, a partir dos pressupostos adotados, logrou reestruturar toda uma proposta

de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos na RME, sistematizada, coletivamente, em diversos documentos e relatórios de pesquisa.

Em 1998, foi implementado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que visava uma nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental, mas excluía a EJA. A SME de Goiânia como alternativa para garantir recursos para a manutenção da EJA fez ajuste de verbas por intermédio da Resolução 037/2002, detalhada a seguir.

Conforme Goiânia (2010 *apud* SME, 2022), para o segmento da 1ª à 4ª série, era necessária uma carga horária de 600h presenciais e 200h de atividades complementares, como uma tentativa de unificação, aprovada pelo CME por meio da Resolução nº 037, de 20 de março de 2002. Essa opção viabilizou o financiamento para EAJA da RME, enquanto Ensino Fundamental.

A aprovação do FUNDEB em 2007, que apesar do baixo repasse destinado a EJA, possibilitou um pequeno progresso ao incluir todas as etapas e modalidades no financiamento da Educação.

A experiência de Goiânia na época, demonstrou a importância de políticas públicas que promovem a democratização do acesso à educação e a construção de propostas pedagógicas que respondam às necessidades e às especificidades dos estudantes da EJA frente aos desafios e as possibilidades da EJA no Brasil.

A EJA passou por diversas transformações desde o ano 2000, cujos destaques mais recentes desdobraram-se a partir do ano de 2019, quando foi criado o Documento Curricular para Goiânia, no entanto, devido à pandemia da Covid-19, no ano de 2021 foi necessário adotar um sistema híbrido de aulas e consecutivamente, no ano de 2022 foi apresentada a Matriz Estruturante EJA-2022, até que em 2023, foi desenvolvido o Documento Curricular EJA (2023-2026).

Com a vigência da Organização Pedagógica da EJA – 2023 (Goiânia, 2022) houve significativa melhoria na oferta dessa modalidade de estudo aos discentes porque essa proposta político-pedagógica priorizou projetos e temas relevantes para os estudantes, com um currículo ajustado à realidade de cada um. Porém, frente à diminuição das matrículas e um alto índice de evasão, e considerando que a abordagem modernizada não foi atingiu os níveis esperados, foram implementadas alternativas de otimização para enfrentar esses desafios, como salas multisseriadas e grupos de professores que atendessem duas escolas.

A estrutura da EJA também sofreu alterações em 2023, com a introdução de “Coletivos Compartilhados” de professores que atuam em duas escolas diferentes, o que acabou diminuindo o contato entre estudantes e professores, ressaltando que a SME adotou o termo “período” para se referir à etapa de classificação dos estudantes, com cada segmento organizado em três períodos, conforme a demonstração nos Quadros 1 e 2.

Quadro 1 - Demonstrativo de períodos do 1º segmento.

Períodos	Referência com a série da atual proposta
1º	1ª e 2ª
2º e 3º	3ª e 4ª (referente ao 5º ano do Ensino Fundamental)

Fonte: Goiânia (2022).

Quadro 2 - Demonstrativo de períodos do 2º segmento¹.

Períodos	Referência com a série da atual proposta
4º	5ª
5º e 6º	6ª, 7ª e 8ª - (referente ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental)

Fonte: Goiânia (2022).

A distribuição de segmentos demonstrada nos Quadros foi estipulada pela SME com base na disposição do Art. 23 da Constituição Federal de 1988, que permite que a educação básica seja organizada em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1988).

Tendo compreendido o que é a EJA e como ela se manifesta no município de Goiânia (GO), o capítulo seguinte direciona o olhar para as particularidades da juventude, visto que essa exploração se faz essencial para, subsequentemente, ser abordado o cerne deste estudo.

¹ Atualmente, nas escolas de coletivo único, as 6ª e 7ª séries estão instaladas em uma sala multisseriada (Goiânia, 2022).

3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA IDEIA E CONCEITO DE JUVENTUDE

Para compreender melhor a temática da juvenilização na EJA é necessário esclarecer o sentido do termo. O processo de juvenilização é considerado como um fenômeno típico dos anos 90 e provocou um intenso debate sobre o conceito nas publicações referentes à EJA (Brunel, 2004).

A concepção de juventude pode ser abordada a partir de diversos pontos: como uma faixa etária, um estágio da vida, um grupo populacional, uma classe social ou até mesmo uma geração. No entanto, todas essas definições estão, de certa forma, relacionadas à etapa do ciclo da vida que se situa entre a infância e a idade adulta (Freitas; Abramo; León, 2005).

A juventude pode ser entendida, ao mesmo tempo, como uma condição social e uma representação. De um lado, há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo em determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas. Mas a forma como cada sociedade e, no seu interior, cada grupo social vão lidar e representar esse momento é muito variada no tempo e no espaço. Essa diversidade se concretiza no período histórico, nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores etc.), de gênero e também das regiões, entre outros aspectos. Podemos afirmar que não existe uma juventude, mas sim juventudes, no plural, enfatizando, assim, a diversidade de modos de ser jovem na sociedade (Dayrell, 2007, p. 55).

Para Trancoso e Oliveira (2014) a juventude é:

Algo distinto da adolescência, sendo o momento em que a pessoa inaugura seu envolvimento nas questões sociais e políticas da sua comunidade e/ou da sociedade como um todo, já se encaminhando para a fase adulta, ao contrário da adolescência, em que a pessoa está mais imersa em si mesma, nas transformações que as mudanças biológicas vêm causando no corpo e no campo psicológico. Por outro lado, adolescência e juventude se imbricam pelo menos entre a parte final da primeira e a parte inicial da segunda, haja vista a própria delimitação etária que as respectivas legislações fazem: o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que a pessoa adolescente possua de 12 anos completos a 17 anos incompletos e a Política Nacional de Juventude estabelece que a pessoa jovem possua de 15 anos a 25 ou 29 anos. Legalmente, tem-se cada uma posicionada em dois lugares com suas subjetivações culturalmente produzidas. Essa situação reforça a ideia de que adolescência e juventude são a mesma coisa, sem distinções claras, sendo possível utilizar as duas para se referir às mesmas pessoas, e, em alguns casos, omitir uma ou outra expressão pela opção em demarcar um campo político (p. 67).

Neste sentido, corrobora o que aponta Silva (2019):

Contudo, um dos grandes perigos que ainda ronda a busca por uma definição de juventude é o fato de que ela não aglutina, necessariamente, grupos homogêneos. Mesmo se forem estabelecidos critérios sócio- históricos, um indivíduo jovem de 17 anos tem características fisiológicas e psicológicas diferentes de um indivíduo jovem de 24 anos. Além disso, a experiência de um jovem morador do sertão nordestino difere essencialmente da experiência de um jovem, da mesma idade, da classe média paulistana. Múltiplos fatores contribuem para uma diferenciação de grupos dentro do grupo maior Juventude, dentre eles religião, classe social, territorialidade, relações de gênero, grupos étnicos, entre outros (p. 78).

Essas três definições sobre juventude se inter-relacionam e contribuem para a compreensão do que é ser jovem, considerando que além da faixa etária diversos fatores influem na definição da juventude. Singularidades tais como a classe social, identidade cultural, território, dentre outros, e neste estudo a argumentação será com base na combinação dessas definições anteriormente citadas para entender o fenômeno da juvenilização.

3.1 A JUVENILIZAÇÃO COMO UM FENÔMENO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Com o rejuvenescimento da EJA, o conceito de juvenilização tem sido amplamente discutido na literatura, apesar de ainda não existir uma definição precisa, conforme mencionado no tópico anterior.

Em 15 de junho de 2010 foi publicada a Resolução Nº 3 do Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB), que versa sobre a legalidade da redução da idade para frequentar a EJA, estipulando as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, de tal modo que essa norma fomentou o crescente número de adolescentes na modalidade, mas não apresentou meios norteadores para solucionar os possíveis impactos sofridos por essa inserção. Para Pereira e Oliveira (2018):

Essa redução tem intensificado um fenômeno que os pesquisadores identificam como processo de juvenilização da EJA, em função do rejuvenescimento da população que a frequenta, consequência do aumento significativo das matrículas de jovens a partir dos 14 anos nessa modalidade de ensino (p. 530).

Esse acontecimento, impulsionado pelo cenário migratório de jovens da escola regular para EJA, instigou pesquisadores e educadores da área da educação a

desenvolverem pesquisas sobre a juvenilização da EJA e autores como Arroyo (2017), Brunel (2004) e Dayrell (2007) vêm lançando luz sobre o tema, enquanto na mesma linha o autor Duarte (2015) faz afirmação que auxilia na compreensão das causas que conduzem a esse fenômeno:

Juvenilização é a procura incessante pela juventude de alguma atividade, neste caso, é o rejuvenescimento da população que frequenta a EJA, “é a presença significativa de jovens, especialmente adolescentes, resultado de uma migração do ensino regular para o ensino da EJA (p. 109).

Devido ao grande aumento no número de matrículas na EJA feitas por estudantes mais jovens, surgiram desafios a serem pensados e enfrentados no atendimento a esse público, bem como a necessidade de reflexões a respeito dos alicerces em que a EJA foi criada.

Quando de sua origem, a EJA era pautada na valorização e reconhecimento da cultura do indivíduo, na resistência contra um sistema de miséria, na instrumentalização do aluno trabalhador e oposição contra uma elite educativa dominante, todavia, o que se observa na atualidade é uma EJA espoliada de seus valores iniciais e simplesmente reprodutiva de um ensino regular do diurno, conforme advertem os autores Haddad e Di Pierro (2000):

[...] os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, à medida que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar (p. 23-24).

Estudos têm demonstrado um aumento da população jovem na EJA nos últimos anos, provocando mudanças significativas nessa modalidade, trazendo desafios contínuos aos educadores (Carvalho, 2009; Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001; Haddad; Di Pierro, 2000; Silva, 2014). A motivação mais comum é a relação com o mercado de trabalho que faz os jovens retornarem à escola com o intuito de concluírem os estudos diante das exigências propostas (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001). Outro desafio são as dificuldades dos educadores no planejamento das estratégias pedagógicas devido à convivência entre diversas gerações nas salas de aula, principalmente às diferentes maneiras de assimilação de conteúdo (Alcantara, 2016; Carvalho, 2009; Silva, 2014).

Silva (2014) explica que a modalidade passa por um novo processo de

adaptação lento, envolvendo questões etárias, didáticas, espaciais e culturais. E ainda apresenta em seu estudo, relatos de projetos que visam criar práticas pedagógicas, que relacionem os conhecimentos diversificados com o cotidiano dos jovens de segmentos diferentes e possam resultar em uma experiência exitosa.

Nesse contexto, é importante observar a necessidade de repensar a estrutura organizacional da instituição de ensino, levando em consideração o novo perfil do aluno que ingressa na EJA, a partir do entendimento de que:

[...] o conhecimento do contexto se relaciona com o local em que se desenvolve o ensino e com as pessoas a quem ele é ministrado. Para cada turma, série e nível de ensino são feitas adaptações ao saber a ser construído. Esses saberes são adquiridos na prática, na vivência do cotidiano escolar. Os professores que atuam na EJA, se não tomarem consciência desses elementos na sua formação, ficarão reféns cada vez mais de práticas modeladoras e de reproduções de práticas bem-sucedidas, que, na maioria das vezes, nada têm a dizer aos seus alunos (Jardelino; Araújo, 2014, p. 158).

Os fatores de natureza pedagógica, política, legal e estrutural, destacados por Brunel (2004), favorecem o fenômeno de juvenilização observado na EJA, que para Fernandes (2008) tem sido objeto de interesse por parte dos pesquisadores. Brunel (2004) evidencia a existência não somente de um contexto legal definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996), que institui que os jovens devem ter no mínimo 15 anos para a conclusão do ensino fundamental, mas também de um contexto social e pedagógico que facilita a migração desses jovens da escola regular para a modalidade EJA.

Em relação ao contexto legal, Rummert (2007) argumenta que essa medida tinha como objetivo corrigir o fluxo escolar, além de permitir que jovens, que enfrentam dificuldades para frequentar a escola regular devido às suas condições de vida, pudessem concluir seus estudos antecipadamente. Portanto, a redução da idade mínima para ingresso na EJA, tanto nos cursos quanto nos exames supletivos, facilitou a transferência dos estudantes matriculados no ensino fundamental para essa modalidade.

Atualmente, a EJA tem enfrentado um novo desafio para a própria sustentação porque, com a progressão continuada, muitos jovens deixam de ser elegíveis para estes serviços, uma vez que, independentemente de nem sempre portarem o necessário domínio dos conteúdos (Mainardes, 1998) concluem a educação básica dentro do prazo estabelecido.

Neste contexto, a EJA deixa de atender um expressivo número de pessoas

porque aqueles que ainda se beneficiariam dessa modalidade são, em grande parte, duplamente excluídos por serem adolescentes e/ou jovens adultos que, além de enfrentarem a pobreza e a marginalidade socioeconômica, são excetuados do sistema educacional tradicional.

Isso se alinha com o que a “Professora P3” mencionou ao afirmar que são “[...] aqueles jovens com dificuldades de aprendizagem, que muitas vezes passaram pela falsa inclusão no ensino regular, foram excluídos por causa das suas deficiências e acabaram indo para a EJA”. Além disso, é adicionado a esse fato a situação de extrema pobreza que muitos deles – abordados na pesquisa – enfrentam.

Essas pessoas seriam as que mais precisariam da EJA, pois devido à dificuldade financeira que antecipou a necessidade de entrarem no mercado de trabalho, em função da baixa qualificação profissional, que é o fruto de estudos incompletos pela evasão escolar, a EJA seria a segunda chance para eles completarem a educação básica, transformarem suas realidades e assim verem-se livres de preconceitos sociais.

Frente ao exposto, torna-se imprescindível que governos e instituições de ensino direcionem investimentos robustos à EJA porque somente ações desta natureza garantirão a esses jovens e adultos o acesso a uma educação de qualidade, condição essencial para que superem as barreiras que obstaculizam o pleno desenvolvimento de seu potencial. Em suma, a EJA configura-se como modalidade crucial para a promoção da inclusão social e educacional, demandando, portanto, sua manutenção e fortalecimento contínuos.

4 TRAJETO METODOLÓGICO

Este é um estudo de caráter descritivo que, conforme as conclusões de Vergara (2006) revela as características de uma população ou de um fenômeno específico, além de permitir identificar correlações entre variáveis e determinar sua natureza, e ele acrescenta que embora este tipo de pesquisa não tenha a função de explicar os fenômenos que descreve, ela pode servir como fundamento para as mesmas explicações ao fornecer subsídios para uma abordagem qualitativa.

4.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, que para Oliveira (2007) é um processo de reflexão sobre a realidade e sua análise, na qual os métodos e as técnicas utilizadas visam de forma detalhada o contexto sócio-histórico do objeto a ser estudado em que todos os fatos e fenômenos observados são significativos e relevantes para permitirem uma interpretação profunda das particularidades, atitudes e comportamentos dos sujeitos envolvidos, possibilitando a descrição detalhada ou o relato pormenorizado sobre o assunto pesquisado.

O seu desenvolvimento será pautado na fundamentação teórica abordada por Bogdan e Biklen (1994), quando os autores ressaltam que este tipo de estudo possibilita análises e coletas de dados que “[...] dão fundamentação à escrita [...] servem para pensar de forma adequada e profunda aquilo que se pretende investigar [...], identificam informações importantes dentro do material encontrado durante o processo de investigação [...]” (p. 167).

A razão para escolha desse método reside na crença de que ele é capaz de oferecer respostas. A questão central deste estudo é: qual(is) motivo(s) para essa “juvenilização”? O reajuste no fluxo de estudantes oriundos do Ciclo, por exemplo, poderia ser um dos fatores que contribuem para esse fenômeno ou há outros elementos em jogo?

4.2 Local e participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada em 5 instituições de ensino instaladas em Goiânia, a capital do estado de Goiás, localidade onde a rede de educação municipal conta com

um total de 300 escolas públicas, dentre as quais 54 instituições e 3 salas de extensão² que oferecem o sistema de EJA, organizadas da seguinte maneira:

- 54 escolas atendem os 1º e 2º segmentos do ensino fundamental de forma compartilhada;
- 1 escola oferta o 1º segmento e uma sala de extensão à noite.

Essas unidades estão distribuídas entre cinco Coordenadorias Regionais de Educação (CRE): Brasil Di Ramos Caiado (Noroeste), Maria Helena Batista Bretas (Norte), Central (Centro), Jarbas Jayme (Sudeste) e Maria Thomé Neto (Sul), e para realizar a pesquisa pelo método de amostragem não probabilística (Vergara, 2006) e em função da acessibilidade foram selecionadas uma escola de cada região.

A escola selecionada para a implementação do produto educacional é uma das cinco escolhidas para a pesquisa e a decisão foi tomada em função dos critérios de acessibilidade citados anteriormente (Vergara, 2006) e adicionalmente por ser uma unidade educacional onde o pesquisador exerce a função de professor em uma turma multisseriada que abrange do 1º ao 3º período, equivalente à 1ª até a 4ª série do ensino fundamental, o que lhe confere uma maior desenvoltura na realização do estudo.

Os participantes desta pesquisa, conforme demonstrado nos Quadros 3, 4 e 5, foram referidos por um código na versão oficial do estudo, visando preservar a confidencialidade das identidades dos indivíduos envolvidos.

Quadro 3 - Descrição dos professores participantes da pesquisa.

Identificação	Sexo	Disciplina que leciona	Tempo de docência na EJA	Etapa
P1	Feminino	Ciências	> 20 anos	EF II
P2	Masculino	História	> 20 anos	EF II
P3	Feminino	Língua portuguesa	> 15 anos	EF II
P4	Feminino	Língua inglesa	> 10 anos	EF II
P6	Feminino	Língua inglesa	> 5 anos	EF II
P7	Feminino	Ciências	> 20 anos	EF II
P10	Masculino	Geografia	> 20 anos	EF II
P14	Feminino	Língua inglesa	> 15 anos	EF II

² Estas salas de extensão estão disponíveis durante o dia. O objetivo é atender os alunos que não conseguem frequentar as aulas durante o noturno, estão ligadas a uma escola e sob a supervisão da SME, são lugares dedicados ao aprendizado na educação básica, oferecendo atividades educativas e culturais para a comunidade, funcionando em horário flexível, tanto pela manhã quanto à tarde.

P15	Feminino	Matemática	> 20 anos	EF II
P19	Feminino	Educação física	> 15 anos	EF II

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 4 - Descrição dos estudantes participantes da pesquisa.

Identificação	Idade	Identidade de gênero	Período que está matriculado	Quanto tempo estuda na EJA?
AF1	17 anos	Feminino	6º Período	2 anos
AM2	15 anos	Masculino	4º Período	1 ano
AM3	16 anos	Masculino	6º Período	1 ano
AM4	16 anos	Masculino	6º Período	1 ano
AF5	16 anos	Feminino	5º Período	1 ano
AM6	17 anos	Masculino	6º Período	2 anos
AM7	16 anos	Masculino	5º Período	1 ano
AF8	16 anos	Feminino	5º Período	1 ano
AM9	16 anos	Masculino	5º Período	1 ano
AM10	16 anos	Masculino	6º Período	1 ano
AM11	15 anos	Masculino	6º Período	1 ano
AM12	15 anos	Masculino	6º Período	1 ano
AF13	16 anos	Feminino	5º Período	1 ano
AF14	16 anos	Feminino	5º Período	1 ano
AM15	17 anos	Masculino	6º Período	2 anos
AM16	17 anos	Masculino	6º Período	2 anos
AF17	17 anos	Feminino	6º Período	1 ano
AF18	16 anos	Feminino	5º Período	1 ano
AF19	17 anos	Feminino	6º Período	2 anos
AF20	17 anos	Feminino	6º Período	2 anos
AM21	17 anos	Masculino	5º Período	2 anos

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 5 - Descrição dos gestores participantes da pesquisa.

Identificação	Faixa etária	Identidade de gênero	Formação	Tempo de gestão
G1	De 45 a 55 anos	Feminino	Pedagoga especialista em educação infantil e gestão democrática	10 anos de gestão
G2	De 45 a 55 anos	Feminino	Letras	7 anos de gestão
G3	De 45 a 55 anos	Feminino	Ciências	11 anos de gestão
G4	De 45 a 55 anos	Feminino	Licenciatura em Matemática	7 anos e 3 meses de gestão

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.3 Procedimentos éticos

A pesquisa seguiu os procedimentos éticos necessários para a segurança dos participantes e a validação das ações executadas. Foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Câmpus de Bauru. Foi elaborada, inicialmente, uma carta de apresentação de pesquisa e um termo de consentimento para solicitar autorização à SME de Goiânia e à direção escolar das escolas selecionadas, visando a aplicação e o desenvolvimento da pesquisa. Logo após a autorização e aprovação do CEP, com Número do Parecer: 6.694.713, foram aplicados os termos de consentimento para os entrevistados e seus responsáveis (Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE e Termo de Assentimento Livre Esclarecido – TALE, respectivamente), garantindo sigilo da identificação pessoal dos participantes como nome, endereço e documentos (Apêndice 1).

Todos os termos passaram por uma minuciosa análise do CEP, da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Bauru, junto à Plataforma Brasil, seguindo as exigências, descrições e termos adequadamente dentro das resoluções vigentes do comitê, sendo aprovado por atender os parâmetros legais, metodológicos e éticos com seres humanos presentes nas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

4.4 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados

Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, nas quais foram definidas 3 perguntas para os estudantes, 4 para os professores e 3 para os gestores. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 195), a entrevista “consiste em um encontro entre duas pessoas, visando que uma delas obtenha informações sobre um tema específico, por meio de uma conversa de caráter profissional”.

Os estudantes, professores e gestores das instituições de ensino da EJA das escolas selecionadas foram escolhidos para fazer parte deste estudo. Um comunicado da SME de Goiânia foi enviado às escolas, informando sobre a visita e a permissão para conduzir a pesquisa nessas instituições.

As visitas foram agendadas com antecedência junto à equipe diretiva das escolas, e após explicações sobre a pesquisa e o convite de participação, foi fornecido

o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que os participantes o lessem e assinassem e a entrevista iniciou-se assim que o trato foi formalizado.

Segundo Minayo (2010)

A entrevista é considerada uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas. Essa pode ser definida como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e por meio de perguntas formuladas busca a obtenção dos dados que lhe interessa. É uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo (p. 34).

Para realizar as entrevistas, com duração individual máxima de 30 minutos e em ambiente seguro, dentro da própria escola, visando não expor o aluno a riscos e manter a garantia do sigilo, foi utilizado um aplicativo gravador de áudio, operado pelo professor/entrevistador, por meio de um *smartphone* em que foi gravada a captura do áudio e devidamente identificada tanto no início quanto ao fim de cada colóquio.

Os dados foram armazenados na memória interna do dispositivo e simultaneamente no serviço de armazenamento de dados pela *internet*, de acesso exclusivo do professor/entrevistador por ser uma conta privada para evitar algum acidental compartilhamento público dos dados e prevenir eventual chance de perda ou dano das informações coletadas, e logo após ter os dados coletados, para fins de organização, foi realizada a tabulação das informações por intermédio do *software* Excel.

Foram entrevistados 38 estudantes e 21 entrevistas foram analisadas; no caso dos professores, foram feitas 19 entrevistas, contudo somente 10 foram analisadas, e o ciclo encerrou-se com a entrevista de quatro gestores, também totalmente apreciadas e o processo de análise seguiu as etapas da Análise de Conteúdo sugerida por Bardin (2009), fundamentada na análise temática.

A transcrição dos dados coletados foi realizada por meio da técnica de transcrição literal defendida por Gibbs (2009) em que se consegue absorver melhor os conteúdos da entrevista, como os detalhes das expressões e usos de linguagem. Em razão da dificuldade em compreender certas palavras durante a transcrição, foi preciso corrigir algumas delas para melhorar a clareza.

4.5 Roteiro da entrevista

Segundo Bogdan e Biklen (1994) um roteiro de entrevista tem o objetivo de coletar informações dos participantes. Neste estudo ele foi composto por perguntas abertas que abordam os seguintes temas: a) Características do fenômeno de juvenilização da EJA no Brasil; b) Implicações do fenômeno de juvenilização na qualidade da EJA; c) Alternativas para mitigar os impactos negativos do fenômeno de juvenilização na qualidade da EJA. No Quadro 6 constam as questões específicas para cada grupo de participantes.

Quadro 6 - Questões para cada grupo de participantes.

Estudantes da EJA	
1	Por que você optou pela EJA?
2	Quais são as suas expectativas em relação à EJA?
3	Quais são os desafios que você enfrentou para estudar na modalidade regular?
Professores da EJA	
1	Quais são as principais características dos estudantes jovens da EJA?
2	O que você entende por Juvenilização da EJA?
3	Você encontra dificuldades relacionadas aos conflitos intergeracionais em sua sala de aula? Quais?
4	Quais são as estratégias que você utiliza para atender às necessidades dos estudantes jovens da EJA?
Gestores da EJA	
1	Quais são suas percepções sobre a procura dos jovens pela modalidade da EJA?
2	No seu ponto de vista, como gestora da modalidade, quais as implicações que a EJA enfrenta com o fenômeno da juvenilização?
3	Quais são as estratégias que você utiliza para melhorar a qualidade da EJA no contexto da juvenilização?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tendo percorrido a trajetória metodológica da pesquisa descritiva, desde a formulação das questões norteadoras até a aplicação do questionário detalhado acima, o próximo capítulo é dedicado a uma imersão nesses dados, buscando padrões, tendências e *insights* que permitam responder às perguntas que estão presentes neste estudo e auxiliar nas conclusões para atingir os objetivos propostos.

5 CRITÉRIOS GERAIS DA ANÁLISE DOS DADOS

Nesta pesquisa, apresenta-se como metodologia a Análise de Conteúdo (AC) com a técnica de análise temática sugerida por Bardin (2009),

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 48).

Nessa primeira etapa, chamada de pré-análise, foram retomados os objetivos da pesquisa citados anteriormente e em seguida foram feitas leituras flutuantes que são o primeiro contato com os textos da entrevista, de forma genérica e sem maiores preocupações técnicas e prontamente foi constituída a escolha do corpus – “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1977, p. 96) –, posto que nesta pesquisa foram aplicadas entrevistas semiestruturadas (Duarte, 2006) junto a estudantes, professores e gestores de instituições que oferecem EJA.

Foram realizadas 38 entrevistas com estudantes, utilizando um *software* gratuito para gravação e edição de áudio, o que facilitou o processo de transcrição e dentre essas gravações foram selecionadas e analisadas 21 entrevistas, seguindo a regra da exaustividade – [...] “uma vez definido o campo do corpus [...] é preciso terem-se em conta todos os elementos desse corpus” (Bardin, 1977, p. 97). Todas as entrevistas coletadas foram analisadas e somente as que ofereceram respostas relevantes para os objetivos desta pesquisa foram selecionadas, enquanto as demais receberam uma justificativa apropriada.

Nesse contexto, 17 entrevistas foram descartadas por não atenderem ao objetivo da pesquisa, pois certos questionados eram jovens estudantes cujas respostas foram oferecidas de forma tensa, contraditória e denotando grande negativismo (Gonçalves, 2005).

Para garantir a regra da homogeneização na pesquisa – [...] “os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não representar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha” (Bardin, 1977, p. 98).

Assim, decidiu-se direcionar o foco para jovens de 15 a 17 anos, pois, esse

grupo corresponde ao principal objetivo deste estudo, composto por jovens que estão em fase escolar, quase finalizando ou que deveriam ter concluído o ensino fundamental. Seguindo essa diretriz, as entrevistas mantiveram uma padronização de acordo com os critérios previamente definidos pelo professor/pesquisador.

Foi tomada esta decisão para preservar as entrevistas mais relevantes porque pelo conteúdo suprimam os objetivos propostos, ponderando que a norma de pertinência, que é diretamente ligada à norma da homogeneidade, estabelece que “os documentos retidos devem ser adequados como fontes de informação, de forma a alinhar-se ao objetivo que motiva a análise” (Bardin, 2009, p. 98).

Em sequência às regras do Corpus e valorizando a norma de representatividade, que é definida como “A análise pode ser realizada em uma amostra, contanto que o material seja apropriado para isso. A amostragem é considerada rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo original” (Bardin, 2009, p. 97). Foi estabelecido que o **N** amostral seria formado por 4 diretoras, 19 professores e 21 estudantes, participantes cujos perfis serão identificados no decorrer deste capítulo.

Com os professores – todos atuantes na EJA – foram realizadas 19 entrevistas e 10 delas foram analisadas sob as mesmas metodologias das regras do Corpus citadas anteriormente, e seguindo a regra da exaustividade, 8 foram descartadas porque apresentaram respostas inconclusas para o objetivo desta pesquisa e uma ficou inaudível devido ao ruído de chuva.

Em continuidade, das 5 gestoras das instituições selecionadas, todas na qualidade de diretoras de instituições que oferecem a Modalidade EJA, somente 4 puderam ser entrevistadas porque uma delas não pôde ser localizada durante as visitas, e, como de praxe, todas as respostas obtidas por entrevista com as gestoras passaram por análise e pelas mesmas regras.

Estando satisfeitos os estágios anteriormente descritos e refinando o corpus da pesquisa com a transcrição e impressão das respostas e da tabulação dos dados, foi realizada uma cuidadosa leitura das entrevistas classificadas como adequadas ao objeto no intuito de analisar as frases que constituem a unidade de contexto, a partir das quais foram extraídas as palavras que compuseram a unidade de registro.

A unidade de contexto desempenha um papel essencial na interpretação de significados, permitindo a codificação das unidades de registro, e ao agrupá-las, essa unidade confere um sentido engajado, ou seja, ela se refere ao segmento da

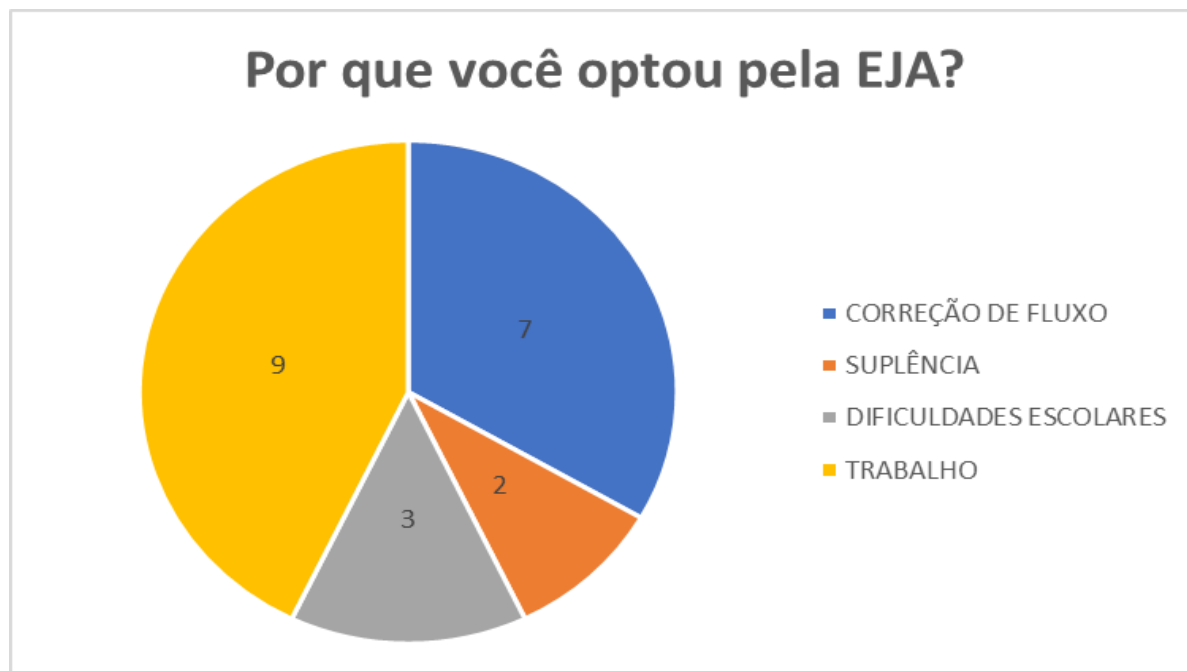
mensagem que, por sua abrangência, facilita a compreensão do significado do registro (Bardin, 1988), enquanto a unidade de registro é uma porção de significado que deve ser codificada e representa o menor fragmento de conteúdo a ser tratado como uma unidade fundamental, com o objetivo de categorização, podendo apresentar diversas naturezas e tamanhos (Bardin, 2009).

A partir da acurada leitura das respostas obtidas foi realizada uma verificação da coesão para assegurar que estivessem alinhadas ao tema, além de possibilitar a organização das respostas em grupos caracterizados por cores distintas com legendas.

Após a realização desse alinhamento, utilizando a metodologia proposta por Bardin (2009), a técnica de análise temática ou categorial – [...] “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (p. 105).

5.1 Análise e resultados das respostas dos estudantes

Os estudantes foram convidados a responderem a três perguntas, sendo a primeira: *Por que você optou pela EJA?* – “Categoria Motivos para ingressar na EJA”. A análise das respostas gerou quatro subcategorias, totalizando 21 ocorrências que refletem a frequência ou número de falas de trechos selecionados e dentre essas subcategorias, destacaram-se duas com maior recorrência: trabalho e correção de fluxo. Juntas, elas contabilizaram 16 ocorrências, o que equivale a aproximadamente 76,19% do total. Após a identificação dos elementos temáticos, esses foram organizados em quatro subcategorias: “trabalho”, “correção de fluxo”, “suplência” e “dificuldades escolares”, conforme Figura 1 e Quadro 7.

Figura 1 - Motivos para ingressar na EJA.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados inseridos no *Excel*.

Quadro 7 - Categoria “Motivos para ingressar na EJA”.

MOTIVOS PARA INGRESSAR NA EJA			
Subcategoria	Quantidade de citações	Unidade de registro	Unidade de contexto
CORREÇÃO DE FLUXO	7 (33,33%)	“[...] não tinha achado vagas [...]”	Pois é porque eu não tinha achado vagas. (AM9)
		“[...] eu fiquei um ano antes de estudar [...]”	... eu fiquei um ano antes de estudar ...pra fazer nono ano aí eu achei aqui... (AM10)
		“[...] não tinha achado vagas [...]”	Pois é porque eu não tinha achado vagas bem no nono ano. (AF14)
		“[...] não quisser arrumar uma vaga [...]”	E o pessoal da escola de educação não quisser arrumar uma vaga pra mim. (AF17)
		“[...] 3 anos sem estudar [...]”	Porque eu passei 3 anos sem estudar. (AF18)
		“[...] parei de estudar [...]”	Porque em 2021 eu parei de estudar né. (AF19)
SUPLÊNCIA	2 (9,52%)	“[...] série que eu estava não pegava [...]”	Porque a série que eu estava não pegava mais de dia. (AM21)
		“[...] recuperar meus anos [...]”	Para recuperar meus anos perdidos. (AM3)
		“[...] recuperar o ano [...]”	Porque disse que dava para recuperar o ano. (AM15)
DIFICULDADES ESCOLARES	3 (14,29 %)	“[...] fosse o meio mais fácil [...]”	... fosse o meio mais fácil de eu conseguir passar de ano. (AF5)

		“[...] uma das mais fáceis [...]”	... melhores opções que eu achei aqui, uma das mais fáceis também. (AF8)
		“[...] pra mim é mais fácil [...]”	Porque pra mim é mais fácil. (AF12)
TRABALHO	9 (42,86%)	“[...] Para me trabalhar [...]”	Para me trabalhar durante o dia. (AF1)
		“[...] Porque eu trabalho [...]”	Porque eu trabalho de amanhã. (AF2)
		“[...] E como, eu trabalho [...]”	E como, eu trabalho de tarde e de manhã. (AM4)
		“[...] Para trabalhar [...]”	Para trabalhar na parte do dia. (AM6)
		“[...] eu trabalhar [...]”	Pelo fato de ao longo do dia eu trabalhar. (AM7)
		“[...] por conta do trabalho [...]”	Eu acho que por conta do trabalho. (AM11)
		“[...] trabalhar de jovem aprendiz [...]”	Pra mim, trabalhar de jovem aprendiz na parte da manhã. (AF13)
		[...] Porque eu preciso trabalhar [...]”	Porque eu preciso trabalhar a parte da tarde e só tenho tempo para estudar à noite. (AM16)
		“[...] Por conta do meu trabalho [...]”	Por conta do meu trabalho, que não dava pra estudar de manhã nem à tarde. (AF20)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme mencionado anteriormente, existem diversas razões pelas quais os jovens optam pela EJA para dar continuidade aos seus estudos e nesta pesquisa foram identificados alguns desses motivos.

Composto por 46,86% do total das ocorrências, a subcategoria referente ao *trabalho* revela os motivos que levaram os estudantes a escolherem a modalidade de EJA, e dentre as diversas justificativas, ganham destaque as declarações dos estudantes:

“Porque eu trabalho de manhã e à tarde e preciso ajudar minha família” (Aluno - AM2).

“Pelo fato de ao longo do dia eu trabalhar e não ter tempo de estudar na parte do dia” (Aluno - AM7).

“Porque eu preciso trabalhar a parte da tarde e só tenho tempo para estudar à noite. E também porque eu parei de estudar por um tempo, quatro anos, quatro anos sem estudar” (Aluno - AM16).

Essas falas representam de forma clara a realidade enfrentada por esses jovens, que, em sua maioria, são oriundos de áreas periféricas e de baixa renda, necessitando contribuir para com o sustento de suas famílias.

Este resultados estão em consonância com os autores Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) quando dizem:

A entrada precoce no mercado de trabalho e o aumento das exigências de instrução e domínio de habilidades no mundo do trabalho constituem os fatores principais a direcionar os adolescentes e jovens para os cursos de suplência, que aí chegam com mais expectativas que os adultos mais velhos de prolongar a escolaridade pelo menos até o ensino médio para inserir-se ou ganhar mobilidade no mercado de trabalho. Nesse contexto, a suplência passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada (p. 65).

Os dados demonstram que uma grande parte desses jovens que busca EJA está no mercado de trabalho ou à procura de uma oportunidade, ou na esperança de conseguir um emprego, mas faz “bicos” para ajudar suas famílias, colocando assim a escola em segundo plano.

Seguindo nessa mesma direção

Com certeza, são essas as frações dos jovens que entram mais cedo no mercado de trabalho e largam mais cedo a escola, antes mesmo do tempo mínimo obrigatório de escolarização e de proteção ao trabalho. São eles que evadem, abandonam, repetem anos na escola por não conseguirem acompanhar os ritmos definidos pela cultura escolar. São eles que buscam o ensino noturno e a Educação de Jovens Adultos para permanecerem estudando, o que demonstra que, apesar dos fracassos, o valor da escola ainda é relevante (Brasil, 2011, p. 18).

A segunda subcategoria que mais se destacou foi a *correção de fluxo*, com uma incidência de 33,33%, representando um dos fatores que levaram os jovens a buscar a modalidade da EJA.

Esse método foi introduzido no Brasil na década de 1990, visando a correção da idade-série, conforme mencionado por Oliveira (2017):

Esses programas propõem a formação de turmas específicas para esses alunos em situação de atraso escolar, que são ensinados por meio de uma metodologia alternativa, com vistas à sua posterior reintegração em anos mais avançados do sistema regular. Para além da desobstrução do fluxo escolar, evitando a retenção de vagas no sistema, essas iniciativas buscam

uma perspectiva de maior equidade no tratamento dos alunos em situação de maior vulnerabilidade. Dessa forma, buscam oferecer-lhes um tratamento diferenciado que garanta a regularização de sua trajetória, por meio da redução da distorção idade-série e da recuperação de seu atraso escolar (p. 65).

Segundo Parente e Luck (2004) esse programa pode ser conhecido por diferentes nomes, variando conforme o estado ou município em que foi implementado.

Por mecanismo de correção de fluxo escolar, entende-se a ação sistemática encetada com o objetivo de regularizar a defasagem entre idade e série de escolaridade dos alunos do Ensino Fundamental, podendo ocorrer sob várias denominações, como, por exemplo, correção da distorção idade-série, aceleração de aprendizagem e outros. Diferentes estados adotam nomenclaturas distintas a respeito de tais programas sem, no entanto, imprimir a eles características significativamente diferenciadas. Ainda assim, como cada denominação pode sugerir diferentes enfoques ou ênfases, é possível antecipar diversas tendências ou formas de ação (p. 37).

Neste contexto, temos nos estudos de Ferreira (2019),

Assim, houve municípios que “deram carne” à correção de fluxo simplesmente por meio do controle dos índices de reprovação de alunos, implementando aquelas que foram chamadas de políticas de progressão ou de aprovação automática. Outros, mais preocupados com as condições de aprendizagem no âmbito das quais a correção do fluxo se dava, aproximaram-se mais das chamadas políticas de ciclos de aprendizagem (p. 32).

Em conformidade com Barreto e Sousa (2004),

[...] os ciclos têm a ver com a intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização”, de maneira que “todos cumpram os anos previstos para o ensino obrigatório, sem interrupções e retenções que inviabilizem a aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade (p. 33).

Nessa direção, o município de Goiânia, por meio da SME, implementou os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano na Educação Fundamental em 1998, mas esse modelo vem se deteriorando desde 2020 porque esses ciclos foram divididos em três etapas: Ciclo I - 6 a 8 anos de idade; Ciclo II - 9 a 12 anos de idade; Ciclo III - 12 a 14 anos de idade.

Nesse novo modelo os avanços progressivos são agrupados por faixa etária, sendo importante destacar que dentre os estudantes do Ciclo III, que corresponde às antigas 6^a, 7^a e 8^a séries do ensino fundamental (faixa etária de 12 a 14 anos de idade), que estiverem abaixo do nível de ensino serão promovidos para a série correspondente à sua idade, independentemente do seu nível de aprendizagem.

Portanto, essa subcategoria se justificaria por acreditar-se que esses estudantes sejam reflexos desse sistema.

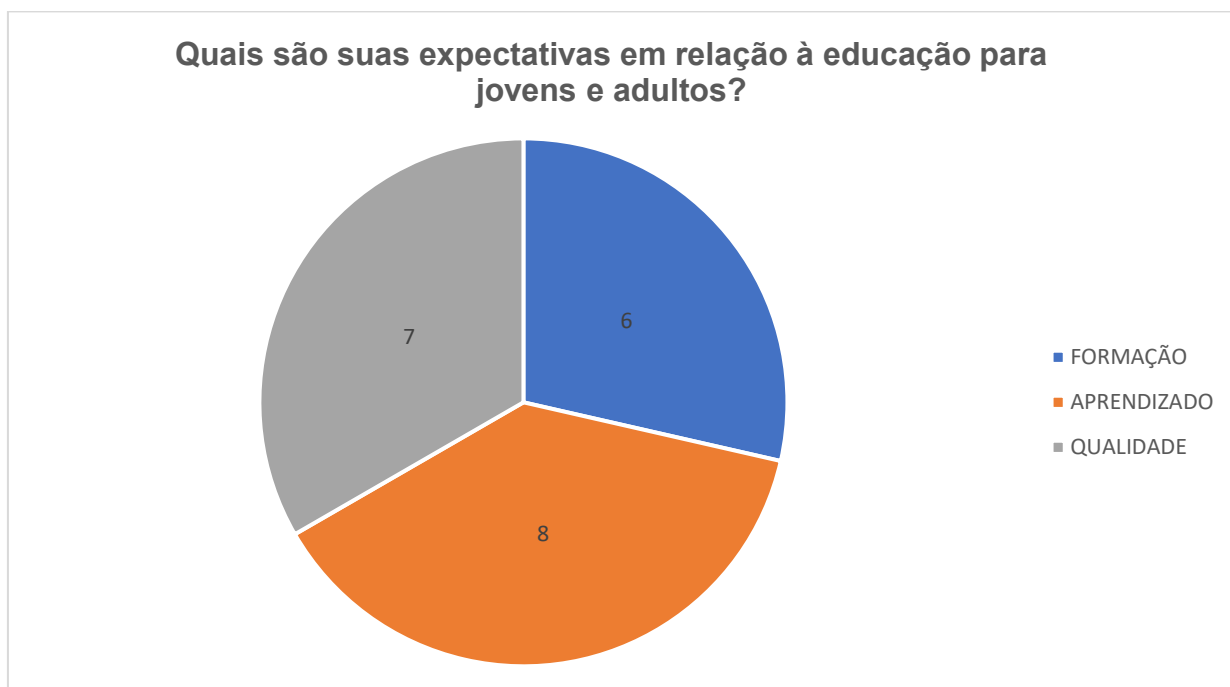
“Porque a série que eu estava não pegava mais de dia, por causa da minha idade também” (Aluno - AM21).

“Porque eu passei 3 anos sem estudar e voltei agora” (Aluno - AF18).

Em seguida, foi abordada a segunda pergunta: *quais são suas expectativas em relação à educação para jovens e adultos?* – Categoria “Expectativas e Objetivos”.

A análise das respostas resultou em 8 subcategorias, somando 21 ocorrências que refletem a frequência ou o número de citações de trechos selecionados. Entre essas subcategorias, as mais recorrentes foram: aprendizado, qualidade e formação. Juntas, essas somaram 14 ocorrências, correspondendo a cerca de 66,67% do total (Figura 2 e Quadro 8).

Figura 2 - Expectativas e objetivos.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados inseridos no *Excel*.

Quadro 8 - Categoria “Expectativas e Objetivos”

EXPECTATIVAS E OBJETIVOS			
Subcategoria	Quantidade de citações	Unidade de registro	Unidade de contexto
FORMAÇÃO	6 (28,57%)	“[...] Se formar [...]”	Se formar e ter um futuro. (AM2)
		“[...] fazer faculdade [...]”	eu espero uma expectativa boa pra mim (sic) fazer faculdade. (AF13)
		“[...] fazer uma faculdade [...]”	eu espero que quando eu terminar eu comece fazer uma faculdade. (AF19)
		“[...] possamos aprender [...]”	que nós possamos aprender todo mundo junto. (AM3)
		“[...] conhecer mais coisas [...]”	Ter mais sabedoria, mais conhecer mais coisas. (AM6)
		“[...] ganhar conhecimento [...]”	Aprender cada vez mais e ganhar conhecimento. (AM7)
APRENDIZADO	8 (38,10%)	“[...] aprendendo na escola [...]”	os jovens vão aprendendo na escola. (AF14)
		“[...] recuperar meus anos [...]”	Espero que eu consiga recuperar meus anos aí perdidos. (AM15)
		“[...] pra você aprender [...]”	aqui é um bom lugar pra você aprender. (AF8)
		“[...] aprender mais [...]”	Passar, aprender mais, me informar. (AF20)
		“[...] aprendizado aqui [...]”	Muitas coisas boas, aprendizado aqui. (AM21)
		“[...] facilidade melhor para passar [...]”	Uma facilidade melhor para passar do que normalmente. (AF5)
		“[...] melhorar mais [...]”	melhorar mais e que eu possa também me esforçar mais para aprender. (AF1)
		“[...] pode aprender com a gente, a gente também pode ensinar [...]”	não pôde aprender e pode aprender com a gente, a gente também pode ensinar eles. (AM4)
QUALIDADE	7 (33,33%)		
		“[...] podia melhorar muito [...]”	educação no Brasil está bem péssima podia melhorar muito. (AM9)
		“[...] bem melhor [...]”	A escola aqui é bem melhor. (AM12)
		“[...] sabem lidar com os alunos [...]”	aqui a questão é que é bom os professores sabem lidar com os alunos. (AM10)
		“[...] bastante importante a educação [...]”	Eu acho bastante importante a educação dos jovens hoje em dia. (AM11)
		“[...] é bom estudar aqui [...]”	que é bom estudar aqui à noite. (AM16)
		“[...]É boa! [...]”	É boa! (AF18)
		“[...] E respeito também [...]”	E respeito também, que tem pouco respeito aqui. (AF17)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com uma marca de 38,10%, a subcategoria de *aprendizado* se destacou entre as opções apresentadas. Isso indica as reais expectativas dos estudantes em relação à escola. Em segundo lugar, a subcategoria *formação*, com 28,58%, e em terceiro, *qualidade*, com 33,33%, ficaram bem próximas em termos de porcentagem. Ao examinar as subcategorias, é possível perceber uma conexão entre elas, uma vez que essas respostas se alinham a um conjunto de expectativas que os estudantes nutrem sobre a EJA. Todas elas estão interligadas, pois expressam um apreço pela escola com uma avaliação positiva, destacando o desejo de um aprendizado de qualidade que os conduza à conclusão de seus estudos. Justificando assim a criação dessas subcategorias.

“Quero aprender cada vez mais e adquirir conhecimento” Aluno - AM7) – Categoria aprendizagem

“Passar, aprender mais e me formar” (Aluna - AF20) – Categoria formação.

“Hoje, a educação no Brasil está péssima e poderia melhorar muito” (Aluno - AM9) – Categoria qualidade.

“Estudar aqui à noite é ótimo, mesmo com pessoas mais velhas. Prefiro à noite do que de manhã com pessoas da minha idade” (Aluno - AM16) – Categoria qualidade.

Essa convergência se traduz em um conjunto de componentes em busca de uma educação de qualidade, como é evidenciada na pesquisa de Gadotti (2010):

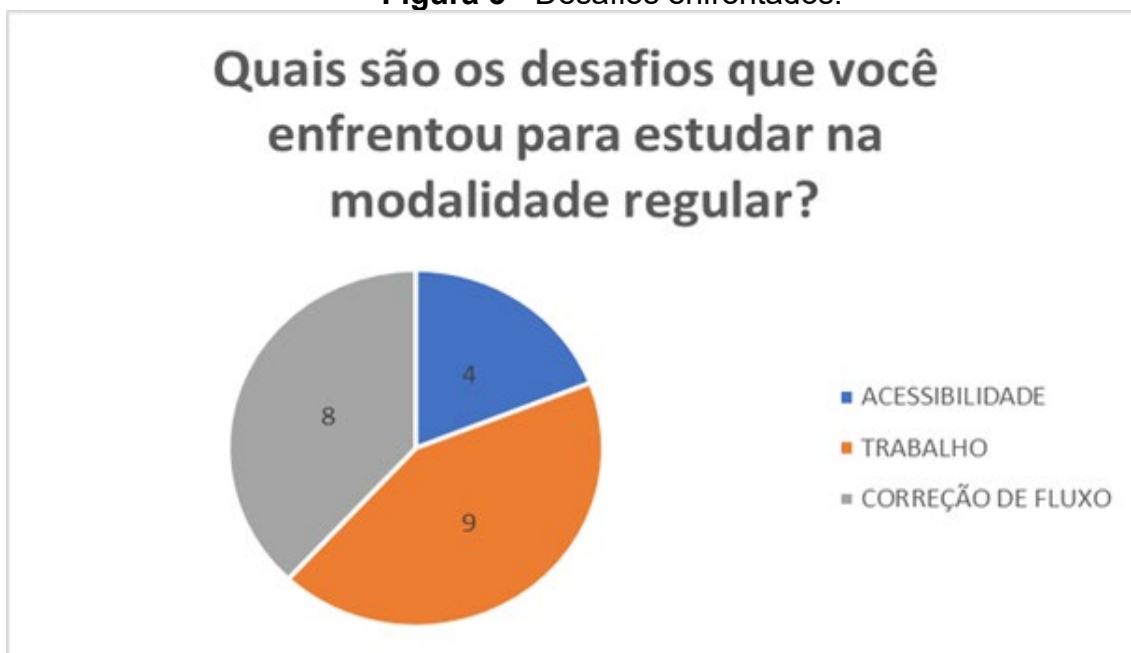
[...] Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. Por isso, o tema qualidade é tão complexo. Não basta melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo. [...] Um conjunto de fatores contribui para a qualidade na educação. (p. 07).

A qualidade da educação sempre foi um tema central nas demandas sociais e continua a ser uma questão relevante nas sociedades atuais, que buscam garantir o

acesso à educação, a disponibilização de vagas nas escolas e a melhoria das condições de ensino. No entanto, esse último aspecto não vem apresentando avanços significativos em várias regiões do país, o que impacta tanto a permanência dos estudantes quanto a conclusão de seus estudos (Haddad; Di Pierro, 2000).

Na sequência, foi discutida a terceira indagação: *quais foram os obstáculos enfrentados para estudar na modalidade regular?* A análise das respostas gerou 3 subcategorias, totalizando 21 ocorrências que representam a frequência ou o número de citações de trechos destacados. Dentre essas subcategorias, as mais frequentes foram: *trabalho* e *correção de fluxos*. Juntas, essas subcategorias somaram 17 ocorrências, o que equivale a aproximadamente 80,95% do total. Após identificação dos tópicos, os elementos foram organizados em 3 subcategorias: “trabalho”, “correção de fluxo” e “acessibilidade” (Figura 3 e Quadro 9).

Figura 3 - Desafios enfrentados.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados inseridos no *Excel*.

Quadro 9 - Categoria “Expectativas e Objetivos”

DESAFIOS ENFRENTADOS			
Subcategoria	Quantidade de citações	Unidade de registro	Unidade de contexto
ACESSIBILIDADE	4 (19,05%)	“[...] vir a tempo e ir pra escola [...]”	Sair na hora do meu trabalho pra vir a tempo e ir pra escola. (AF8)
		“[...] não podia me levar [...]”	Meu tio, às vezes viajava, não podia me levar, eu faltava. (AM11)
		“[...] nem conseguia chegar na escola [...]”	Tinha dia que a gente nem conseguia chegar na escola. (AF17)
		“[...] A distância [...]”	A distância, o horário, né?. (AM21)
TRABALHO	9 (42,86%)	“[...] que eu trabalho [...]”	Desafio que eu tive foi só que eu trabalho mesmo. (AF1)
		“[...] eu fui trabalhar [...]”	Eu fui trabalhar pra ajudar minha família. (AM4)
		“[...] trabalhar e estudar [...]”	Não dava para trabalhar e estudar. (AM6)
		“[...] a trabalhar para ajudar em casa [...]”	Eu tive que começar a trabalhar para ajudar em casa. (AM7)
		“[...] porque eu trabalho [...]”	Estudar a noite até porque eu trabalho. (AM12)
		“[...] pra mim, trabalhar [...]”	E pra mim, trabalhar. (AF13)
		“[...] tinha que trabalhar [...]”	Morei na roça e tinha que trabalhar. (AM15)
		“[...] preciso trabalhar [...]”	Porque eu preciso trabalhar de manhã cedo. (AM16)
		“[...] precisei trabalhar [...]”	Eu precisei trabalhar para ajudar minha família. (AF20)
CORREÇÃO DE FLUXO	8 (38,09%)	“[...] muito atrasado [...]”	Porque eu já estava muito atrasado. (AM2)
		“[...] recuperar esse tempo [...]”	eu quero recuperar esse tempo perdido. (AM3)
		“[...] por causa da idade [...]”	Eles não aceitaram por causa da idade. (AF5)
		“[...] escola que me aceitasse [...]”	No dia eu não achava nenhuma escola que me aceitasse. (AM9)
		“[...] Não achei vaga [...]”	Não achei vaga na escola de manhã. (AM10)
		“[...] não tinha vaga [...]”	Eu não tinha vaga. (AF14)
		“[...] a única opção [...]”	A única opção que eu achei foi a noite. (AF18)
		“[...] Como eu tô atrasada [...]”	Da série que eu parei. Como eu tô atrasada. (AF19)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao categorizar a resposta dos estudantes foi possível reconhecer os obstáculos que os estudantes tiveram em seus estudos no ensino regular. Vários depoimentos dos estudantes (42,86%) apontam o trabalho como a razão pelas quais muitos não conseguiram seguir nessa modalidade de ensino. A procura por uma vaga no mercado

de trabalho, mencionada anteriormente, juntamente com a dificuldade de conciliar horários entre trabalho e estudos, se destacam como um dos principais desafios para a continuidade no ensino regular, o que fundamenta a escolha dessa subcategoria.

“O único desafio que eu tive foi só que eu trabalho mesmo. Aí eu tive que passar por noturno” (Aluna - AF1).

“Serviço, questão de serviço que não dava para trabalhar e estudar” (Aluno - AM6).

“Por conta do meu trabalho, eu ajudo a minha família dentro de casa. Eu precisei trabalhar para ajudar minha família” (Aluna - AF20).

Por conta de dificuldades econômicas e da necessidade de contribuir com a manutenção das despesas do lar, esses estudantes se veem obrigados a buscar um trabalho, o que se torna a principal razão para a migração para a EJA (Soares; Cougo, 2025).

O segundo fator mais representativo foi a correção de fluxos, com 38,09% e essa subcategoria é justificada pela evidência das respostas obtidas. Os dados coletados nas entrevistas demonstram de maneira clara que a distorção entre a sérieidade, assim como a regularização do fluxo educacional, foram fundamentais na busca pela educação na modalidade da EJA; os seguintes relatos dos estudantes expõem os desafios que enfrentam para manter a assiduidade e finalizar o ensino regular.

“Porque eu já estava muito atrasado. Estava muito atrasado e não me aceitaram lá” (Aluno - AM2).

“Atraso. Eu fiquei muito atrasado no estudo, mais de dois anos, e eu quero recuperar esse tempo perdido. E eu trabalhei o trabalho, que eu trabalho o dia todo também. Aí empata estudar tarde e manhã” (Aluno - AM3).

“Eles não aceitaram por causa da idade. Era mais difícil também porque o ensino era mais difícil. Não é mais avançado, né? Então, ficar parado um pouco

de tempo pra mim foi mais difícil também” (Aluno - AF5).

“Que eu tentei estudar de manhã e não consegui nem a tarde, por isso a única opção que eu achei foi a noite” (Aluno - AF18).

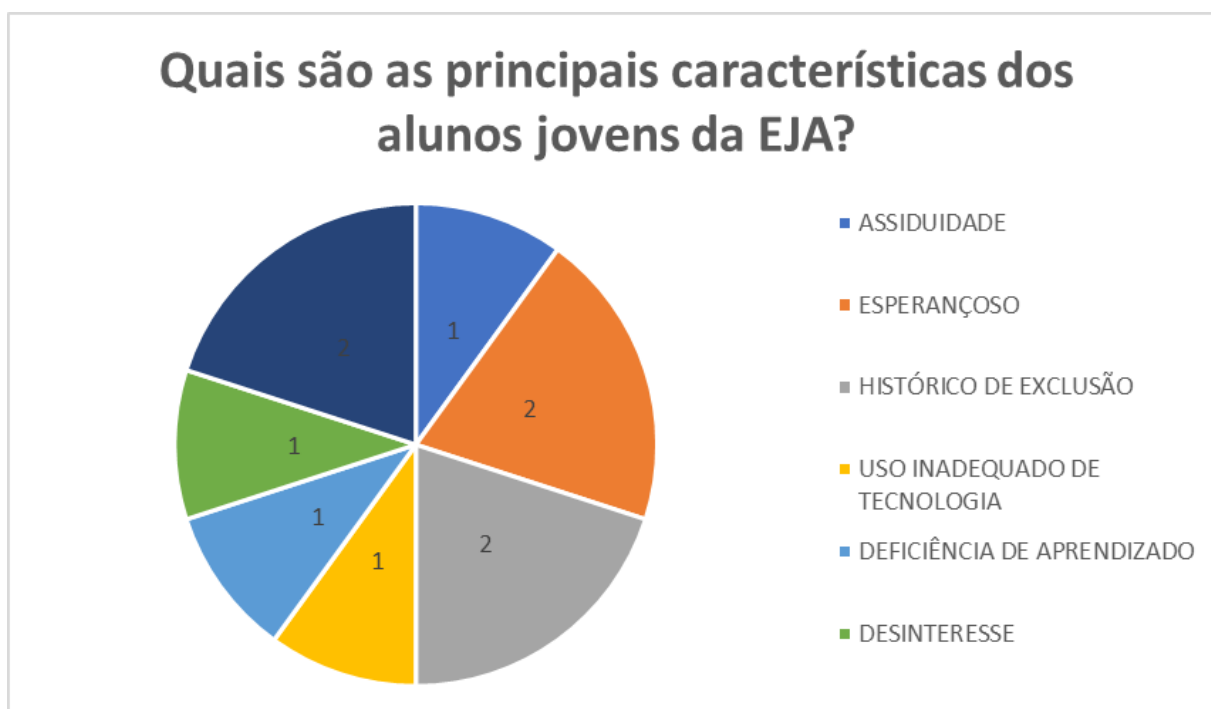
Em conformidade com Haddad e Di Pierro (2000):

[...] os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, à medida que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar (p. 23-24).

No próximo tópico são verificadas as respostas dos professores atuantes na área e as conclusões que podem ser assomadas a esta pesquisa.

5.2 ANÁLISE E RESULTADOS DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES

Os professores responderam quatro perguntas. A primeira delas foi: “*Quais são as principais características dos jovens estudantes da EJA?*” – Categoria “Características dos estudantes jovens da EJA”. A análise das respostas resultou em sete subcategorias, com um total de dez ocorrências, que indicam a frequência de trechos destacados. Entre essas subcategorias, três se sobressaíram pela maior frequência: “esperançosos”, “histórico de exclusão” e “comportamento disfuncional”. Essas três, juntas, somaram seis ocorrências, representando cerca de 60% do total. Após identificar os elementos temáticos, as informações foram seccionadas em sete subcategorias: “assiduidade”, “esperançosos”, “histórico de exclusão”, “uso inadequado de tecnologia”, “deficiência de aprendizado”, “desinteresse” e “comportamento disfuncional” (Figura 4 e Quadro 10).

Figura 4 - Características dos estudantes jovens da EJA.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados inseridos no *Excel*.

Quadro 10 - Categoria “Características dos estudantes jovens da EJA”.

CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDANTES JOVENS DA EJA			
Subcategoria	Quantidade de citações	Unidade de registro	Unidade de contexto
ASSIDUIDADE	1 (10%)	“[...] são infrequentes [...]”	São infrequentes, não veem todo dia, falta muito. (P15)
ESPERANÇOSO	2 (20%)	“[...]sonhadores [...]”	São pessoas que são sonhadores. (P1)
		“[...] mudança de vida [...]”	E são pessoas que veem no estudo uma forma de mudança de vida. (P14)
HISTÓRICO DE EXCLUSÃO	2 (20%)	“[...] ficaram fora da escola [...]”	por um lapso de tempo, ficaram fora da escola, estão retornando hoje para o seio da escola. (P2)
		“[...] foram excluídos [...]”	sofreram a falsa inclusão no ensino regular, foram excluídos devido a suas deficiências e vieram para a EJA. (P3)
USO INADEQUADO DE TECNOLOGIA	1 (10%)	“[...] eles usam o celular o tempo inteiro [...]”	Eles querem o celular, eles dormem, aí você tem que ficar chamando atenção, eles usam o celular o tempo inteiro. (P7)
DEFICIÊNCIA DE APRENDIZADO	1 (10%)	“[...] nível de dificuldade e aprendizagem. [...]”	cada aluno para apresenta um determinado nível de dificuldade e

			aprendizagem. (P10)
DESINTERESSE	1 (10%)	“[...] só querendo terminar os estudos [...]”	perfil de estar mais desinteressados mesmo porque estão só querendo terminar os estudos. (P 6)
COMPORTAMENTO DISFUNCIONAL	2 (20%)	“[...] comportamento do matutino [...]”	São alunos que vieram do matutino e alguns possuem comportamento do matutino. (P4)
		“[...] com problemas disciplinares [...]”	São alunos que vieram do matutino e alguns possuem comportamento do matutino. (P19)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com 20% cada, as três subcategorias mostram na perspectiva dos professores quais são as características dos jovens estudantes da EJA. Esses estudantes são esperançosos, mas têm históricos de exclusão escolar e apresentam comportamentos que não são adequados à aprendizagem. Os resultados apresentados revelam, por meio dos depoimentos dos professores, a justificativa para a escolha das subcategorias de esperançosos, histórico de exclusão e comportamento disfuncional, conforme relatado a seguir.

Pela concepção dos professores, a subcategoria dos esperançosos foi definida segundo os próximos relatos:

“Os nossos jovens, eles são pessoas simples, pessoas trabalhadoras, eles tentam conciliar o trabalho com a escola, trabalham durante o dia, né? E são pessoas, muitas delas desfavorecidas financeiramente falando e muitos deixaram de estudar há um bom tempo, que vêm muitas vezes com dificuldade em entender, compreender o conteúdo no princípio, mas são pessoas que são sonhadores. São pessoas que quando motivadas, eles podem alcançar os seus sonhos e objetivos de vida” (Professora P1) – subcategoria “esperançoso”.

Segundo Paulo Freire “esperançar é uma necessidade ontológica capaz de lançar o ser humano para longe, distante da distorção histórica e tornar concreta a sua espera, militante, audaciosa, jamais passiva, silenciosa ou espontaneísta” (Freire, 1992, p. 53).

Já Carrano (2011) cita:

Embora a escola seja, de fato, um lugar de interação social, ela também deve agir como um ambiente de transformação, aprendizado e um refúgio de esperança e utopia para os sonhos de inúmeros jovens e adultos. Estes estão na escola em busca de recuperar o tempo perdido, conquistar uma certificação e adquirir novos conhecimentos (p. 95).

Por sua vez, a subcategoria dos estudantes marcados pelo histórico de exclusão pode ser verificada de acordo com as próximas respostas:

“Os alunos jovens da EJA são alunos com uma vida mais sobrecarregada do que os alunos jovens do ensino regular. Alguns já têm filhos, nós temos mães solteiras que precisam trabalhar e cuidar dos filhos sozinhas. Temos também aqueles jovens com deficiência de aprendizagem, que muitas vezes foram, sofreram a falsa inclusão no ensino regular, foram excluídos devido a suas deficiências e vieram para a EJA. E alunos muito caros. Muito cansados que trabalham o dia inteiro em trabalhos pesados e chego aqui e devido a sua indisposição não consegue apresentar o rendimento esperado” (Professora P3) – subcategoria “histórico de exclusão”.

Como foi possível notar pelos depoimentos trazidos anteriormente, a descrição do perfil dos alunos da EJA revela aspectos importantes. Um ponto que chamou a atenção foi a declaração da professora P3: “Temos também aqueles jovens com dificuldades de aprendizagem, que muitas vezes experimentaram a falsa inclusão no ensino regular, foram excluídos por conta de suas limitações e acabaram ingressando na EJA”. Nesse contexto, é evidente que esse histórico de exclusão acompanha esses estudantes desde o início de sua trajetória escolar, mesmo tendo passado por instituições de ensino.

Santos (2003) também concorda com essa perspectiva, afirmando que:

Os jovens e adultos pouco escolarizados trazem consigo um sentimento de inferioridade, marcas de fracasso escolar, como resultado de reprovações, do não aprender. A não-aprendizagem, em muitos casos, decorreu de um ato de violência, porque o aluno não atendeu às expectativas da escola. Muitos foram excluídos da escola pela evasão (outro reflexo do poder da escola, do poder social); outros a deixaram em razão do trabalho infantil precoce, na luta pela sobrevivência (também vítimas do poder econômico) (p. 74).

A última subcategoria, a do comportamento disfuncional é exposta com base

nas próximas respostas:

“São alunos oriundos, a maioria do matutino, muitos com problemas comportamentais e de aprendizagem, que não conseguiram concluir no tempo certo esse ensino fundamental. Alunos desinteressados, muitos deles, e com problemas disciplinares graves também, mas na contrapartida temos sim também estudantes, jovens interessados também, que não concluíram esse estudo por enes (sic) situações na vida, questão de trabalho, que ajudam a família também no sustento já desde cedo trabalhando” (Professora P19).

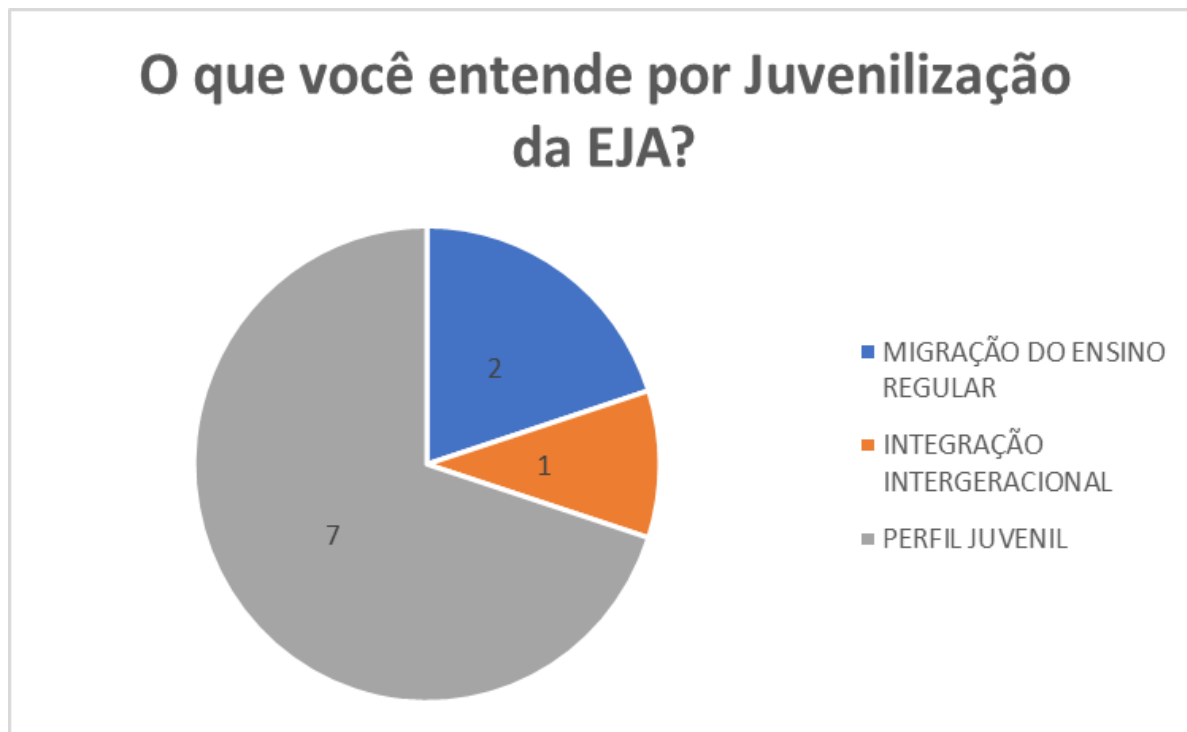
De acordo com Carrano (2007)

Alguns professores (e também alunos mais idosos) parecem convencidos de que os jovens alunos da EJA vieram para perturbar e desestabilizar a ordem 'supletiva' escolar. Outros demonstram sua vontade em aprofundar processos de interação, mas reconhecem seus limites para despertar o interesse (p. 1).

Lódi (2019) explica que eles são vistos como problema porque não se enquadram no modelo disciplinar e meritocrático que muitas escolas vêm apregoando ao longo dos anos.

Logo após, ao abordar a segunda questão, que indaga: “*Como você entende por Juvenilização da EJA?*” – Categoria “Concepção da juventude”, a análise das respostas resultou em quatro subcategorias, totalizando dez ocorrências que revelam a frequência ou quantidade de expressões extraídas. Dentre essas subcategorias, duas se destacam pela maior frequência: perfil juvenil e migração do ensino regular. Juntas, elas somaram oito ocorrências, representando cerca de 90% do total. Após identificar os elementos temáticos, estes foram organizados em três subcategorias: “perfil juvenil”, “migração para ensino regular”, e “integração intergeracional” (Figura 5 e Quadro 11).

O fator mais significativo foi o perfil juvenil, que alcançou 70% e essa subcategoria é apoiada pelas informações obtidas nas entrevistas realizadas com os professores, as quais mostram de forma clara os dados coletados.

Figura 5 - Concepção da juventude.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados inseridos no *Excel*.

Quadro 11 - Categoria “Concepção da juventude”.

CONCEPÇÃO DA JUVENTUDE			
Subcategoria	Quantidade De citações	Unidade de registro	Unidade de contexto
MIGRAÇÃO DO ENSINO REGULAR	2 (20%)	“[...] deixaram de frequentar a escola no período diurno [...]”	Jovens que deixaram de frequentar a escola no período diurno para virem para a noite. (P1)
		“[...] jovens que saíram do matutino [...]”	Seria os jovens que saíram do matutino e estão ingressando no noturno. (P4)
INTEGRAÇÃO INTERGERACIONAL	1 (10%)	“[...] uma mistura muito integrada [...]”	Uma mistura muito integrada entre jovens e pessoas mais velhas no estudo da EJA. (P2)
PERFIL JUVENIL	7 (70%)	“[...] não conseguem vaga [...]”	Alunos que estão no ensino regular, muitas vezes não conseguem vaga, vem estudar à noite. (P3)
		“[...] alunos dessa idade [...]”	Eles não aceitavam antes alunos dessa idade e agora eles começaram a aceitar. (P6)
		“[...] recebendo alunos maiores de 15 anos [...]”	Nós agora estamos recebendo alunos maiores de 15 anos e antes eram só trabalhadores, né. (P7)

		“[...] tem mais jovens [...]”	Tem mais jovens do que adultos ou idosos. (P10)
		“[...] era mais adulto [...]”	Porque antigamente era mais adulto. (P15)
		“[...] são alunos mais jovens [...]”	O público, alunado nosso, eles são alunos mais jovens. (P19)
		“[...] tem mais jovens [...]”	hoje tem mais jovens do que esse grupo. (P14)

Fonte: Elaborado pelo autor.

“O nosso perfil de alunos até um tempo atrás eram mais pessoas idosas ou com idade média entre 40, 50 e de algum tempo para cá começou a vir esses alunos mais jovens que estão na fase 16, 17, 18 anos até uns 23, 24 e eu acho que o perfil mudou muito justamente por causa que a rede também mudou, eles não aceitavam antes alunos dessa idade e agora eles começaram a aceitar alunos dessa idade” (Professor P6).

“É a chegada desses meninos mais jovens, né? Nós agora estamos recebendo alunos maiores de 15 anos e antes eram só trabalhadores, né? Agora a gente está recebendo todos que estão vindo, principalmente por esse abandono do governo, né? À noite ele está fechando todas as escolas e o jovem trabalhador, que é menor de idade, eles vêm para ele EJA, né? É o que a gente tem dentro da EJA hoje” (Professor P7).

“É um processo que. Eu tenho visto cada vez mais jovens nas turmas da EJA e uma diminuição dos adultos. Quando eu comecei a trabalhar, o perfil de adultos e até mesmo idosos eram bem maiores e a presença de jovens era uma minoria. Com o passar dos anos, eu fui percebendo uma mudança bem substancial. Hoje, na maioria dos casos, conforme o perfil da turma, principalmente as turmas mais avançadas, tem mais jovens do que adultos ou idosos” (Professor P10).

“Alunos, o público, alunado nosso, eles são alunos mais jovens, porque antes, a nossa EJA, a gente comportava alunos mais adultos e de idosos. De um tempo para cá, esses alunos mais novos, por enésimos problemas familiares, comportamentais, disciplina, por não conseguir finalizar ou abandonar, evadir

da escola, ir para a EJA. Então, sim, as nossas salas hoje, o público alunado é de 80% a 90% quase com esses jovens, justamente por essas questões já citadas aí” (Professor P19).

Representando 20% do total das ocorrências, a subcategoria relacionada à migração do ensino regular evidencia a perspectiva do professor sobre a juvenilização da EJA. As afirmações a seguir têm como objetivo ratificar essa subcategoria.

“Olha, eu entendo que com o passar dos anos, antigamente, eu estou na EJA já há 20 anos, nós tínhamos um público mais adulto, idosos, e hoje nós temos muitos jovens estudando, jovens que deixaram de frequentar a escola no período de diurno para virem para a noite, para o noturno. Então, tem muito mais nosso público hoje, é muito mais jovem na faixa etária de 15 a 25, 26 anos que estão frequentando. Então, está aumentando muito esse público juvenil. Na EJA” (Professor P1).

“Sim, seria os jovens que saíram do matutino e estão ingressando no noturno” (Professor P4).

Como reafirma Duarte (2015) em sua pesquisa quando diz que:

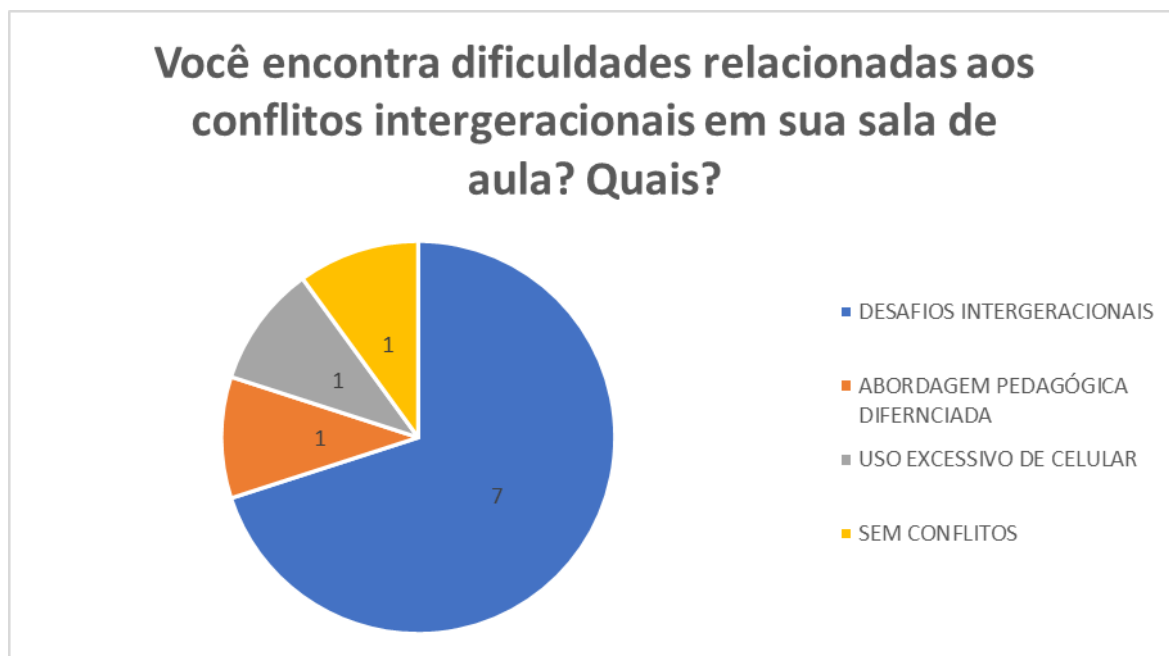
Juvenilização é a procura incessante pela juventude de alguma atividade, neste caso, é o rejuvenescimento da população que frequenta a EJA, “é a presença significativa de jovens, especialmente adolescentes, resultado de uma migração do ensino regular para o ensino da EJA (p. 109).

Em função do número de matrículas de estudantes dessa faixa etária para essa modalidade de ensino, esse se torna um ambiente frequentado por um público mais jovem, alterando a configuração do público tradicional.

Em resposta à terceira pergunta: “*Você enfrenta dificuldades relacionadas a conflitos intergeracionais? Quais?*” – Categoria “Desafios Intergeracionais”, a análise das respostas gerou cinco subcategorias, totalizando dez ocorrências, que representam a frequência ou o número de menções de trechos selecionados. Dentre essas subcategorias, uma se destaca pela maior incidência: desafios intergeracionais, que por si só corresponde a seis ocorrências, ou seja, cerca de 70% do total. Após identificar os elementos temáticos, eles foram organizados em quatro subcategorias:

“desafios intergeracionais”, “abordagem pedagógica diferenciada”, “uso excessivo do celular” e “sem conflito” (Figura 6 e Quadro 12).

Figura 6 - Desafios intergeracionais.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados inseridos no *Excel*.

Quadro 12 - Categoria “Desafios Intergeracionais”.

DESAFIOS INTERGERACIONAIS			
Subcategoria	Quantidade de Citações	Unidade de registro	Unidade de contexto
DESAFIOS INTERGERACIONAIS	7 (70%)	“[...] gerenciar conflitos [...]”	Não, eu não tenho dificuldades de gerenciar conflitos. (P1)
		“[...] impaciência [...]”	E as pessoas de idade têm um pouco de impaciência para se relacionar. (P2)
		“[...] faixas etárias [...]”	Sim, por questão de várias faixas etárias. (P4)
		“[...] não estão tendo respeito [...]”	Infelizmente os jovens, agora eles não estão tendo respeito pelos mais velhos. (P7)
		“[...] conflito intergeracional [...]”	O principal desafio da EJA é o conflito intergeracional. (P10)
		“[...] os jovens são muito críticos [...]”	Porque os jovens são muito críticos, geralmente o idoso, e sem paciência. (P19)
		“[...] barulho [...]”	É o mais velho ele fica incomodado às vezes com barulho. (P14)
ABORDAGEM PEDAGÓGICA DIFERENCIADA	1 (10%)	“[...] atender a públicos variados [...]”	E aí é difícil encontrar textos que consigam atender a públicos variados. (P3)

USO EXCESSIVO DE CELULAR	1 (10%)	“[...] usar o celular o tempo inteiro [...]”	quer é usar o celular o tempo inteiro não quer prestar atenção na aula, não quer fazer atividade. (P 6)
SEM CONFLITOS	1 (10%)	“[...] não [...]”	Encontro nenhuma, não. (P 15)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na análise dessa questão, o ponto mais destacado foi o dos desafios intergeracionais, que representaram 70% das respostas e essa subcategoria se justifica pelas informações compartilhadas pelos professores. Ao serem indagados sobre os conflitos que surgem em sala de aula, eles procuraram esclarecer quais obstáculos enfrentam ao ensinar para um grupo de estudantes com idades diferenciadas, e relataram da seguinte forma:

“Sim, por questão de várias faixas etárias. E vários interesses diferentes na vida. Então, a questão dos jovens, como eu falei na primeira pergunta, eles veem com a visão do matutino. Quando chega a noite, eles vão tendo a visão de mundo, de vida, com os outros mais velhos, questão de trabalho, de comportamento” (Professor P4).

“A gente já teve uma. Um atrito, uma guerra entre os jovens e as mais velhas, principalmente as mais velhas que não são alfabetizadas, porque infelizmente os jovens, agora eles não estão tendo respeito pelos mais velhos, e aí as meninas que têm dificuldade de leitura, essas coisas, eles ficam rindo, elas se sentem constrangidas, elas se recusam a ler, elas se recusam a fazer atividades, assim, então eu acho que falta um pouco de respeito desses meninos que estão chegando agora com relação aos mais, aos de maior idade” (Professor P7).

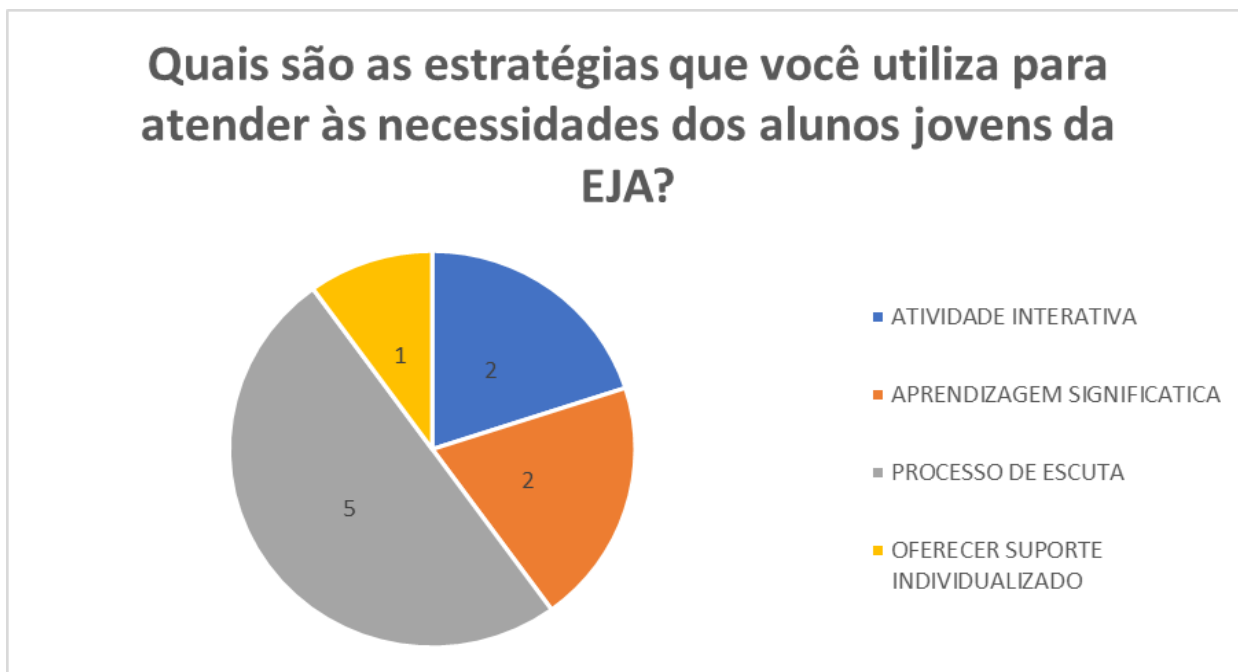
“Na verdade, talvez o principal desafio da EJA é o conflito intergeracional, porque sempre tem as diferenças entre jovens, adultos e idosos. E aí, muitas das vezes, o público jovem é um público mais, digamos, dinâmico, que prefere uma dinâmica mais agitada, ou até mesmo são grupos mais barulhentos. Enquanto os adultos e idosos preferem uma abordagem mais tradicional, mais disciplinar, mais quieta. Então, pra conciliar esses dois grupos, é muitas das vezes complicado” (Professor P10).

“Os conflitos sempre tem e aí a gente tem que ter um jogo de cintura aí para estar conversando, sempre senta para tanto jovem quanto idoso, principalmente. Geralmente os conflitos são nessa área aí, porque os jovens são muito críticos, geralmente o idoso, e sem paciência, os jovens são críticos e sem paciência. E muitas vezes, até por uma pergunta que algum aluno idoso ou adulto faz para o professor, já entra em conflito ali, eles não têm essa paciência de estar escutando, de respeitar o seu colega nas suas opiniões, nas suas ideias e também nos seus questionamentos e perguntas” (Professor P19).

Pela perspectiva de Oliveira (1991):

Os jovens geralmente acompanham e aceitam mais facilmente as mudanças que ocorrem, enquanto para os mais velhos isso se torna mais difícil. Esse fato faz com que muitas vezes os jovens entrem em choque com as pessoas de outra geração. Tal situação nada mais é que a indicação de uma crise de valores: os novos valores chocam-se com os valores já estabelecidos, criando-se uma certa tensão entre jovens e adultos (p. 38).

Finalizando, ao discutir a quarta e última pergunta, que questiona “*Quais são as estratégias que você utiliza para atender as necessidades dos estudantes jovens da EJA?*” – Categoria “Estratégias Pedagógicas”, a análise das respostas gerou quatro subcategorias, totalizando dez ocorrências que indicam a frequência ou a quantidade de expressões coletadas. Dentre essas subcategorias, três se destacaram pela sua maior frequência: processo de escuta, atividade interativa e aprendizagem significativa. Juntas, elas contabilizaram 9 ocorrências, o que representa aproximadamente 90% do total. Após essa identificação dos elementos temáticos, eles foram organizados em quatro subcategorias: “processo de escuta”, “atividade interativa”, “aprendizagem significativa” e “oferecer suporte individualizado” (Figura 7 e Quadro 13).

Figura 7 - Estratégias pedagógicas.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados inseridos no *Excel*.

Quadro 13 - Categoria “Estratégias Pedagógicas”.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS			
Subcategoria	Quantidade de citações	Unidade de registro	Unidade de contexto
ATIVIDADE INTERATIVA	2 (20%)	“[...] teoria com a prática [...]”	Eu procuro estreitar. Estreitar a teoria com a prática. (P1)
		“[...] que se vê na internet [...]”	Do que se vê na internet para poder aproveitar os conteúdos. (P7)
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	2 (20%)	“[...] o que ele quer [...]”	Eu tento entender o que esse jovem aluno quer com a escola. (P2)
		“[...] que são atrativos [...]”	Então, sempre tentando trazer a atualidade, a realidade dos assuntos que são atrativos para eles. (P6)
PROCESSO DE ESCUTA	5 (50%)	“[...] eu escuto a todos [...]”	Faço uma sondagem do que que eles esperam da disciplina de língua portuguesa, eu escuto a todos. (P3)
		“[...] troca de experiência [...]”	Ter uma troca de experiência tanto acadêmica como uma experiência de vida. (P4)
		“[...] Reuniões [...]”	Reuniões e diferentes abordagens, tanto pedagógico quanto disciplinar. (P10)
		“[...] é a observação,	A estratégia que eu uso é a observação, conversar, dialogar.

		conversar, dialogar [...]"	(P14)
		"[...] faz acordos [...]"	Aa gente senta, faz acordos, a gente conversa (sic). (P19)
OFERECER SUPORTE INDIVIDUALIZADO	1 (10%)	"[...] ajuda [...]"	A gente senta do lado, ajuda (sic). (P15)

Fonte: Elaborado pelo autor.

A prática da escuta facilita a compreensão das necessidades e democratiza a participação na escola, favorecendo o desenvolvimento da empatia, aprimorando a comunicação. Além disso, o processo de escuta minimiza os mal-entendidos, promove uma troca de informações mais clara e contribui para a resolução de conflitos de forma mais eficiente.

As assembleias realizadas com os estudantes nas escolas têm se mostrado uma excelente alternativa no processo de escuta, pois proporcionam a todos a oportunidade de expressar suas opiniões sobre temas que estão gerando conflitos, visto que esse processo de escuta fortalece a comunicação e reduz as desavenças. Na mesma perspectiva, Martins e Carrano (2011), argumentam:

A instituição escolar e seus professores podem abrir campos ao entendimento adotando a investigação e a escuta como ferramentas para a compreensão das identidades e comportamentos de seus jovens alunos e de suas jovens alunas que são simultaneamente criadores e criaturas da diversidade das culturas dos grupos juvenis presentes na sociedade urbana (p. 54).

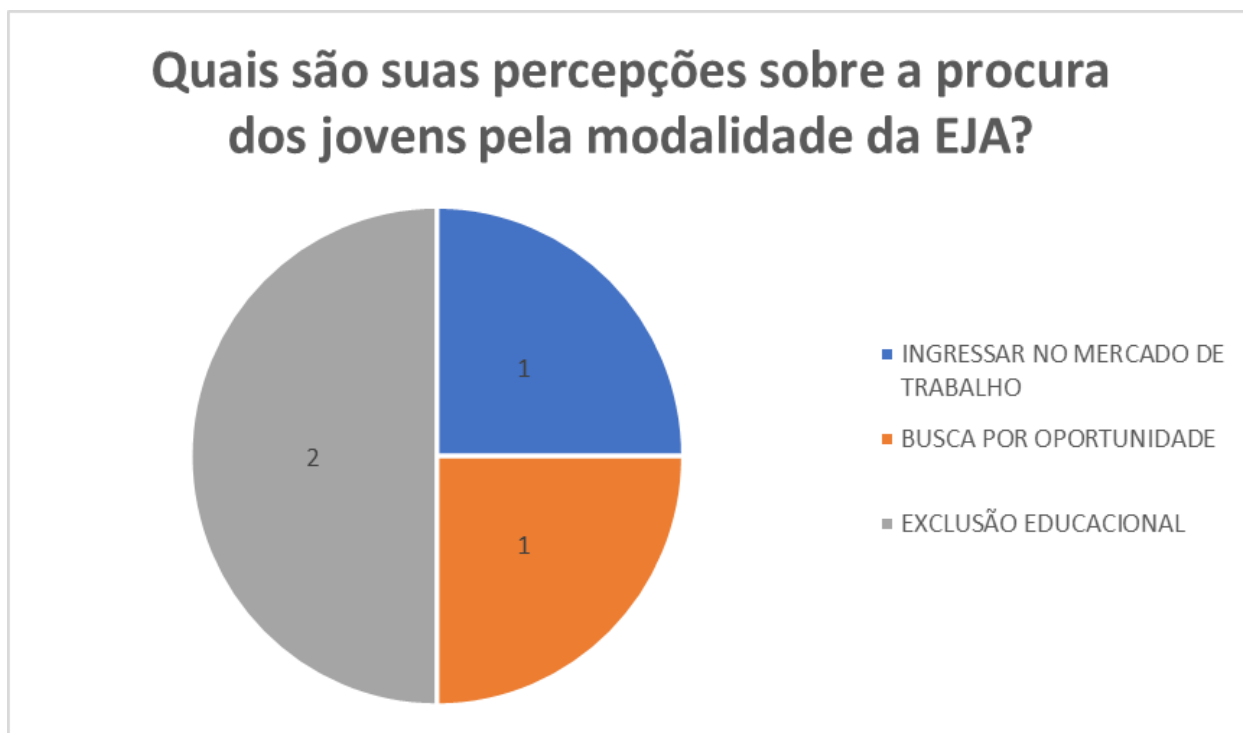
Até então formados os valores a respeito das impressões dos professores, o próximo item está voltado à posição das gestoras das unidades pesquisadas.

5.3 ANÁLISE E RESULTADOS DAS RESPOSTAS DAS GESTORAS

Para concluir a análise das entrevistas, foram examinadas as respostas fornecidas pelas gestoras, que responderam três perguntas, sendo a primeira: *“Quais as suas percepções acerca da busca dos jovens pela modalidade EJA?”* – Categoria “Percepção sobre a procura da EJA”. A análise das respostas resultou em três subcategorias, totalizando quatro ocorrências que indicam a frequência ou quantidade de expressões extraídas. Dentre essas subcategorias, uma se destacou pela maior prevalência: a da exclusão educacional, que por si só contabilizou duas ocorrências, representando aproximadamente 50% do total. Após identificar os temas, os

elementos foram organizados em três subcategorias: “ingressar no mercado de trabalho”, “busca por oportunidades” e “exclusão educacional” (Figura 8 e Quadro 14).

Figura 8 - Percepção sobre a procura da EJA.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados inseridos no *Excel*.

Quadro 14 - Categoria “Percepção sobre a procura da EJA”

PERCEPÇÃO SOBRE A PROCURA DA EJA			
Subcategoria	Quantidade de citações	Unidade de registro	Unidade de contexto
INGRESSAR NO MERCADO DE TRABALHO	1 (25%)	“[...] ingressar no campo do trabalho [...]”	Esses jovens precisam ingressar no campo do trabalho, né? (G3)
BUSCA POR OPORTUNIDADE	1 (25%)	“[...] corre atrás da oportunidade [...]”	A gente tem alunos aqui na faixa etária entre 16 até 70 anos que corre atrás da oportunidade. (G 4)
EXCLUSÃO EDUCACIONAL	2 (50%)	“[...] não terem finalizado no diurno [...]”	Arruma um emprego para ajudar dentro de casa, ou por não terem finalizado no diurno. (G 1)

		“[...] não têm mais como ser matriculados no diurno [...]”	São muitos alunos que às vezes estão muito atrasados e aí por conta da idade eles não têm mais como ser matriculados no diurno. (G 2)
--	--	--	---

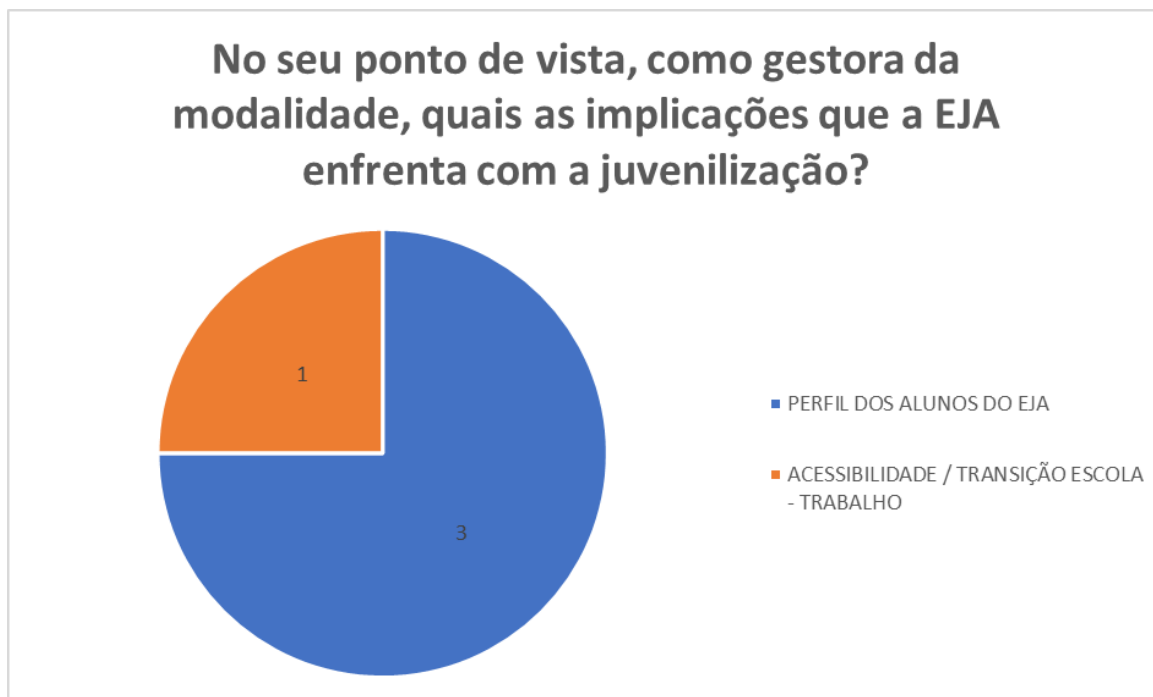
Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação à segunda indagação: *“Na sua visão como gestora da modalidade, quais os impactos que a EJA enfrenta devido ao fenômeno da juvenilização?”* – Categoria “Implicações da juvenilização”, a avaliação das respostas resultou em duas subcategorias, totalizando quatro menções, que refletem a frequência ou o número de referências de trechos selecionados. Dentre essas subcategorias, uma se destaca por sua maior ocorrência: o perfil do aluno, que, por si só, contabiliza três menções, representando assim cerca de 75% do total. Após identificar os elementos temáticos, estes foram organizados em duas subcategorias: “perfil do aluno” e “acessibilidade/transição entre escola e trabalho”.

No ponto de vista dos gestores dessa modalidade, as implicações que a EJA enfrenta em função da juvenilização, estão associadas ao novo perfil dos estudantes que hoje compõem a modalidade. A resposta da gestora G2 merece destaque, pois ela explica o motivo da escolha dessa subcategoria.

“Acho que a disparidade de idade e de objetivos também. Por conta dos alunos que têm mais idade, eles realmente estão porque eles estão muito atrás, perderam a oportunidade da vida deles, perderam a oportunidade e agora vem buscar recuperar esse tempo. Os alunos mais jovens também buscam, óbvio, por conta de estar atrasado na grande maioria e aí ter algumas vantagens que a EJA oferece, de terminar um pouco mais rápido e aí eles conseguem seguir a vida escolar deles” (Gestora G2).

O perfil dos jovens na EJA é caracterizado por uma crescente presença de adolescentes e jovens adultos que não concluíram o Ensino Fundamental na idade apropriada, em que muitos foram excluídos da escola regular e buscam na EJA uma nova oportunidade de escolarização (Dayrell; Nogueira; Miranda, 2011) (Figuraz 9 e Quadro 15).

Figura 9 - Implicações da juvenilização.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados inseridos no *Excel*.

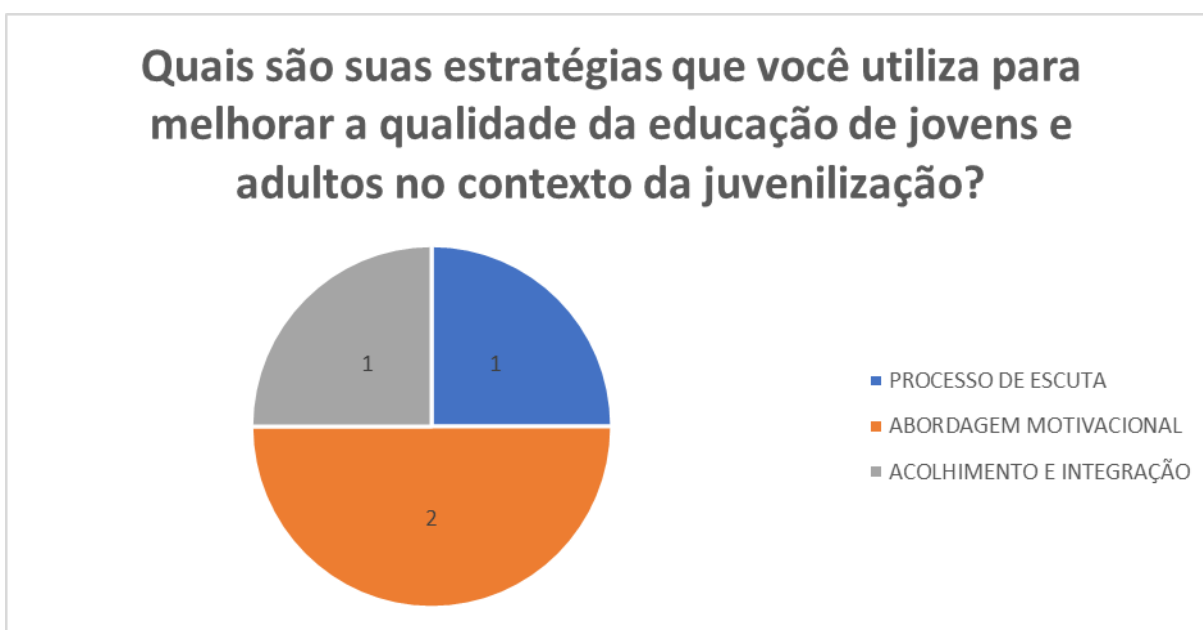
Quadro 15 - Categoria “Implicações da juvenilização”.

IMPLICAÇÕES DA JUVENILIZAÇÃO			
Subcategoria	Número De citações	Unidade de registro	Unidade de contexto
PERFIL DOS ESTUDANTES DA EJA	3 (75%)	“[...] tivemos que inserir a família [...]”	tivemos que inserir a família desses adolescentes, porque muitos ainda não têm os 18 anos. (G1)
		“[...]disparidade de idade [...]”	Acho que a disparidade de idade e de objetivos também. (G2)
		“[...] o olhar é diferente [...]”	Então a concepção é diferente, o olhar é diferente, o pedagógico é diferente. (G4)
ACESSIBILIDADE / TRANSIÇÃO ESCOLA - TRABALHO	1 (25%)	“[...] chegar na escola [...]”	eles não conseguem chegar na escola às sete e dez. (G3)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Concluindo a análise de dados, a terceira e última questão abordada foi: “*Quais são as estratégias que você utiliza para melhorar a quantidade da educação de jovens e adultos no contexto da juvenilização?*” – Categoria “Estratégias para melhoras a qualidade”. O exame das respostas gerou três subcategorias, resultando em quatro ocorrências que refletem a frequência ou quantidade de expressões identificadas. Dentre essas subcategorias, uma se destacou pela sua relevância: a abordagem motivacional, que, sozinha, contabilizou duas ocorrências, representando cerca de 50% do total. Depois de identificar os temas, os elementos foram seccionados em 3 subcategorias: “processo de escuta”, “abordagem motivacional” e “acolhimento” (Figura 10 e Quadro 16).

Figura 10 - Estratégias para melhoras a qualidade.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados inseridos no *Excel*.

Quadro 16 - Categoria “Estratégias para melhoras a qualidade”.

ESTRATÉGIAS PARA MELHORAS A QUALIDADE			
Subcategoria	Número de citações	Unidade de registro	Unidade de contexto
PROCESSO DE ESCUTA	1 (25%)	“[...] ouvindo aluno [...]”	É começar o ano com assembleia, ouvindo aluno, entendendo o que eles realmente precisam. (G1)
ABORDAGEM MOTIVACIONAL	2 (50%)	“[...] queiram estar aqui [...]”	Bom, a gente tenta fazer meios para que esses alunos realmente queiram estar aqui. (G2)

		"[...] parte cultural [...]"	a gente parte para essa parte cultural, esportes, entretenimento, eles gostam bastante, participam bem. (G3)
ACOLHIMENTO E INTEGRAÇÃO	1 (25%)	"[...] Acolhimento [...]"	Então esse acolhimento é extremamente estratégico para você mantê-lo aqui. (G4)

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise dos dados expostos, sob a perspectiva dos participantes desta pesquisa, revela observações significativas acerca do perfil da EJA.

Os relatos coletados indicam que na visão dos professores houve uma substancial transformação no perfil discente da EJA, visto que as turmas mais antigas eram majoritariamente compostas por adultos e idosos, enquanto que na clientela atual, aproximadamente 70% dos estudantes são adolescentes com idade entre 15 e 17 anos e muitos desses jovens trazem consigo as sequelas de experiências escolares negativas e exibem características diversas, frequentemente percebidos como indisciplinados e constantemente – em certas vezes, até demasiadamente – conectados às tecnologias digitais, demonstrando um interesse acentuado pelo universo virtual.

Embora o presente estudo não se debruce sobre os efeitos do uso excessivo da *internet*, notadamente os aplicativos de trocas de mensagens e interações em redes sociais, é pertinente reconhecer que essa temática, em outras investigações, pode ser explorada sob uma perspectiva diversa porque o próprio engajamento digital, se direcionado de forma estratégica e pedagógica, pode ser transmutado em um recurso valioso para otimizar a assimilação dos conteúdos abordados.

A perspectiva dos estudantes, por sua vez, revela uma busca intensa por inserção no mercado de trabalho, o que frequentemente os impede de estudar durante o dia, dada a recusa de matrículas no ensino regular. Consequentemente, esses estudantes manifestam insegurança quanto à sua capacidade de acompanhar o ensino regular e enxergam na EJA uma alternativa percebida como “mais fácil” para a conclusão de seus estudos.

Do ponto de vista da gestão escolar, observa-se que esses estudantes geralmente possuem um histórico de exclusão do ensino regular, sendo a EJA vista como uma oportunidade de transformação. Um dos desafios primordiais enfrentados é a elevada rotatividade discente, o que explicita a necessidade de elaboração de ações que incentivem a frequência e a permanência desses jovens na escola. A

gestão considera, ainda, fundamental que as vozes desses estudantes sejam ouvidas e respeitadas.

Sob a ótica do professor e pesquisador, a juvenilização da EJA configura-se como uma realidade crescente, demandando dos docentes preparo adequado para atender às necessidades específicas desses estudantes. Torna-se essencial compreender as demandas e características dos jovens estudantes e desenvolver estratégias pedagógicas que a elas se ajustem. Embora busquem uma educação de qualidade que os auxilie na conquista de um emprego, esses estudantes enfrentam desafios como a falta de motivação e a dificuldade em conciliar trabalho e estudos.

6 DELINEAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

PRODUTO EDUCACIONAL: Diário do autoconhecimento / Jogo Medos Escolares: o que te assombra?

Figura 11 - Produto educacional – Jogo Medos Escolares: o que te assombra?



Fonte: Arquivo pessoal.

6.1 Resumo do projeto do produto educacional

Visando potencializar a maneira como a Educação Física pode oferecer um aporte na construção da autoestima e da autoimagem positiva do aluno em transição da 4ª para a 5ª série da EJA, foi idealizado o jogo ora apresentado, que tem como objetivo promover o enfrentamento e superação dos medos escolares por meio de atividades educativas e reflexivas de autoconhecimento.

Foi batizado de “O Diário do autoconhecimento/Medos Escolares: o que te assombra?” e aplicado nos estudantes de uma das turmas participantes deste estudo, do município de Goiânia, capital do Estado de Goiás.

A metodologia utilizada segue uma abordagem em várias etapas de um guia didático articulado com a utilização de um jogo de tabuleiro.

Um Guia Didático é uma ferramenta que reúne informações e experiências de maneira clara, facilitando a construção do conhecimento. Ele trata de conceitos e estimula a autonomia, conectando o conteúdo com a sociedade e o ambiente, incluindo a escola e o processo educativo (Rangel; Delcarro; Oliveira, 2019, p. 25).

Para aplicação foi estipulado o período de duas aulas semanais e seguidas, com 50 minutos cada, ao longo de quatro semanas, assim formando uma carga horária semanal de 1h40min e ao fim do período, 6h40min.

6.2 Diagnóstico local

Goiânia é um município brasileiro, capital do estado de Goiás, localizada na região Centro-Oeste, que foi planejada e construída para ser a capital política e administrativa de sua Unidade Federativa. Esse município passou por um acelerado crescimento populacional desde a década de 1960, até que atingiu um milhão de habitantes no ano de 1996 e segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2022) é a segunda cidade mais populosa do Centro-Oeste, sendo superada apenas por Brasília, a capital nacional localizada no Distrito Federal. Por suas características é um importante polo econômico da região, considerada um centro estratégico para áreas como indústria, medicina, moda e agricultura. De acordo com o último censo demográfico publicado, a estimativa de população residente é de 1.437.366 habitantes (Brasil, 2022), é classificada como a quinta maior cidade do Brasil em área e o décimo município mais populoso do país.

A rede de Educação municipal em Goiânia-GO é composta por 300 escolas públicas, das quais 54 instituições e 3 salas de extensão oferecem EJA. Essas escolas estão distribuídas em 5 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE): Brasil Di Ramos Caiado (Região Noroeste), Maria Helena Batista Bretas (Região Norte), Central (Região Central), Jarbas Jayme (Região Sudeste) e Maria Thomé Neto (Região Sul).

Frente à explanação da distribuição das unidades educacionais em Goiânia e melhor identificando a turma escolhida (item 6.3) para a experiência deste produto educacional, a escola está situada na Região Noroeste, que funciona nos três turnos e atende crianças a partir de 4 anos, oferecendo Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, além da modalidade EJA no período noturno. Nesse contexto, o 1º segmento conta com uma turma multisseriada que inclui estudantes do 1º ao 4º ano,

enquanto o 2º segmento abrange estudantes dos 4º, 5º e 6º períodos, correspondendo às 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries.

6.3 Público-alvo

O “Diário do autoconhecimento/Jogo Medos Escolares: o que te assombra?” é destinado a estudantes da 4ª série da Modalidade EJA do Ensino Fundamental I, que estão em transição para segunda fase (5ª série) do Ensino Fundamental II e é direcionado a estudantes com idades a partir de 15 anos.

6.4 Metodologia

A metodologia utilizada nesta pesquisa baseou-se em um guia didático estruturado em diversas etapas, o qual será aplicado em conjunto com um jogo de tabuleiro. Acredita-se que este guia otimiza o tempo de aprendizado, facilita a compreensão dos conteúdos e se adequa de maneira eficaz ao contexto das turmas. O objetivo principal é promover o autoconhecimento e auxiliar os estudantes da 4ª série da EJA a lidar com seus receios relacionados ao ambiente escolar, sobretudo no período de transição para a 5ª série.

Guia Didático pode ser entendido como um material que contém informações, ideias, apontamentos, conteúdos, notas, dados e experiências individuais, coletivas, culturais, tecnológicas e ambientais de maneira clara e objetiva, que auxiliam à construção do conhecimento, ressignificação de conceitos e conquistas de autonomia que se originam nos diversos tipos de interações entre conteúdo, sociedade e ambiente, perpassando também pela escola e educação (Rangel; Delcarro; Oliveira, 2019, p. 02).

O objetivo desta atividade é estimular a reflexão sobre experiências escolares passadas, explorar sentimentos e desafios e superar dificuldades por meio da escrita autobiográfica e do jogo de tabuleiro (Medos escolares: o que te assombra?), que se desenvolve com a utilização de metodologias com base na abordagem de várias etapas de um guia didático segundo a proposta de aplicação.

6.4.1 Primeira Etapa: Introdução à Autobiografia e Roda de Conversa

1º Momento: Introdução à Autobiografia

- Apresentar aos estudantes o conceito de autobiografia, explicando que é um gênero literário em que uma pessoa narra sua própria vida;
- Discutir a importância do autoconhecimento e como a escrita autobiográfica pode contribuir para isso;
- Exemplificar com trechos de autobiografias famosas para inspirar os estudantes.

2º Momento: Roda de conversa

- Estimular o autoconhecimento e valorizar a trajetória de cada aluno, criando um ambiente de escuta e acolhimento desde o início.
- O professor irá propor uma roda de conversa em que fará um processo de escuta dos alunos sobre suas histórias de vida.

6.4.2 Segunda Etapa: Pesquisa da Vida e Coleta de informações

1º Momento

- Pedir aos estudantes que realizem uma pesquisa sobre suas próprias vidas, desde seu nascimento até o presente;
- Incentivá-los a coletar informações sobre sua família, acontecimentos significativos, conquistas, desafios, momentos marcantes, entre outros aspectos relevantes;
- Orientá-los a fazer anotações e registrar tudo o que acharem relevante para sua autobiografia;
- Em seguida, o professor apresentará aos estudantes a proposta da escrita do livro autobiográfico, tendo como primeiro passo a transcrição das histórias compartilhadas na roda de conversa.
- Resgatar memórias e fortalecer vínculos familiares e afetivos. Também ajuda os estudantes a perceberem que sua história tem valor e merece ser contada.

6.4.3 Terceira Etapa: Organização da Autobiografia

1º Momento:

- Explicar aos estudantes que a autobiografia pode ser organizada de várias maneiras, como cronologicamente, por temas ou por momentos importantes;
- Trabalhar a estruturação do texto, a sequência lógica dos fatos e o uso de linguagem pessoal, desenvolve habilidades de escrita e organização de ideias;
- Ajudá-los a criar uma estrutura para suas autobiografias, destacando os principais períodos ou temas que serão abordados;
- Incentivá-los a utilizar recursos narrativos, como diálogos, descrições e reflexões pessoais, para tornar a autobiografia mais interessante e envolvente.

O professor trará orientações sobre o que é preciso para escrever um livro autobiográfico, como:

- a) Ter sempre lápis, caneta e papel em mãos;
- b) Tomar notas das suas lembranças - quando crianças, da sua juventude, da sua mocidade e da sua fase adulta;
- c) Reunir-se com seus familiares e amigos, falar de seu passado e permitir que eles contribuam com suas lembranças dos fatos vividos consigo;
- d) Tomar nota de tudo, também podendo usar o gravador de voz do celular para facilitar o registro dos fatos;
- e) Selecionar fotos com momentos que considerar importantes.

2º Momento:

- Explicar aos estudantes que a autobiografia pode ser organizada de várias maneiras, como cronologicamente, por temas ou por momentos importantes;
- Ajudá-los a criar uma estrutura para suas autobiografias, destacando os principais períodos ou temas que serão abordados;
- Incentivá-los a utilizar recursos narrativos, como diálogos, fotos, descrições e reflexões pessoais, para tornar a autobiografia mais interessante e envolvente;
- Leitura das fotos;
- O professor pedirá para que os estudantes mostrem as fotos que trouxeram, como foi sugerido na aula anterior e solicita que eles compartilhem as

lembranças a que elas remetem.

3º Momento:

- Após os relatos dos estudantes, o professor solicitará que eles registrem no papel as lembranças revividas por meio das fotos.

6.4.4 Quarta Etapa - Escrita e Personalização

1º Momento

- Pedir aos estudantes que realizem uma pesquisa sobre suas próprias vidas, desde seu nascimento até o presente;
- Incentivá-los a coletar informações sobre sua família, acontecimentos significativos, conquistas, desafios, momentos marcantes, entre outros aspectos relevantes;
- Orientá-los a fazer anotações e registrar tudo o que acharem relevante para sua autobiografia.

O professor segue orientando os estudantes sobre a escrita do livro, utilizando as seguintes sugestões:

- a) A sua história de vida é sua, você decide o que deve ou não escrever;
- b) Não tenha medo de escrever pode falar dos seus medos e inseguranças;
- c) Escreva um pouco a cada dia;
- d) Escreva por fases da sua vida ou em tempo cronológico, e;
- e) Revise os seus escritos.

2º Momento

- O professor formará uma roda de conversa para que os estudantes compartilhem como está sendo sua experiência na escrita do livro autobiográfico e se julgarem pertinente, podem expor – pelo menos de modo sucinto – suas dificuldades, medos, inseguranças, expectativas ou outras situações que entrem o progresso estudantil;
- Nos momentos finais da roda de conversa o professor combina como atividade para próxima aula que os estudantes tragam fotos que considerem de momentos importantes de sua vida para um exercício de escrita por meio dos relatos das lembranças geradas a partir das mesmas.

6.4.5 Quinta Etapa: O jogo “Medos Escolares: o que te assombra?”

1º Momento

- O professor apresentará o jogo: Medos Escolares: o que te assombra? As peças que o compõem, suas peculiaridades e regras.

Situação-problema

- Buscar soluções para os desafios apresentados nas cartas que expõem situações de medos propostos pelo jogo e relacionados com os mesmos problemas escritos pelos estudantes jogadores anteriormente no “livro de autobiografia” – terão que encontrar uma forma de superá-los.

2º Momento

- O professor organizará grupos de seis pessoas em círculos para cada tabuleiro e disponibilizará o jogo.

3º Momento

- Vivência do jogo “Medos Escolares: o que te assombra?”
- É realizada a aplicação do jogo, em que os estudantes refletem sobre medos e desafios enfrentados na escola, como vergonha, medo de errar, *bullying*, etc.

Objetivo do jogo:

- Superar os medos relacionados à escola, desenvolvendo o autoconhecimento e a confiança em si mesmo.

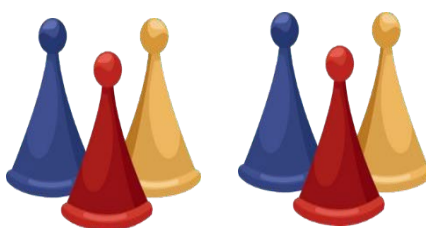
Componentes do jogo:

Figura 12 - Tabuleiro com casas numeradas e dividido em 6 áreas



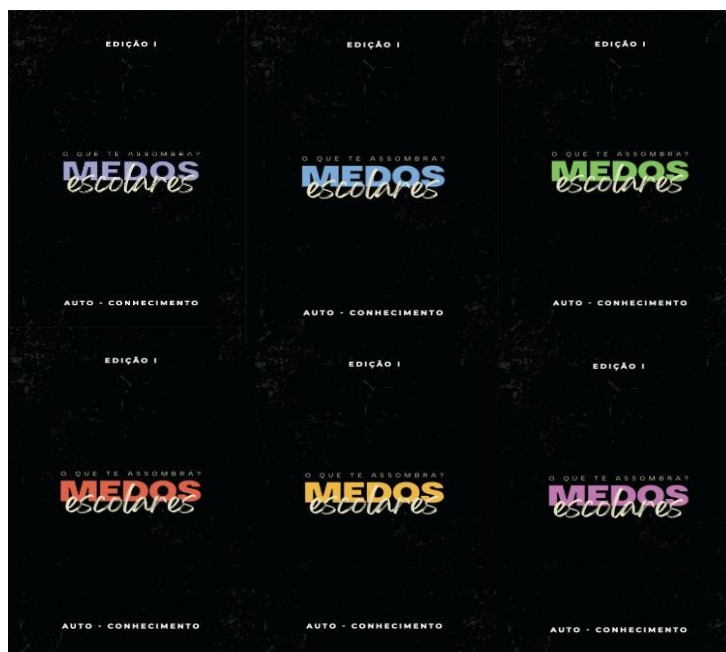
Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 13 - 6 pinos para representar os jogadores



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 14 - 75 cartas de medo (previamente definidas e cartas em branco para adicionar medos pessoais).



Fonte: Arquivo do autor, 2024.

Figura 15 - Dado para determinar o movimento dos jogadores.



Fonte: Arquivo pessoal.

Participantes:

- O jogo pode ser realizado com no mínimo 2 e no máximo 6 participantes.

Preparação e organização para o jogo:

- 1) Cada jogador escolhe um pino e o coloca no local indicado na casa de início do tabuleiro.
- 2) As cartas de medo são distribuídas nas áreas correspondentes do tabuleiro; infância, juventude e adultos.

- 3) Cada jogador recebe três cartas em branco para escrever seus próprios medos, que serão adicionadas ao jogo.
- 4) As casas sinalizadas no tabuleiro com o logo do “o que te assombra?” indicam que o jogador deve pegar uma carta de medo.
- 5) O jogador deve ler em voz alta o medo da carta e compartilhar suas experiências relacionadas a esse medo e prontamente apresentar uma solução para enfrentar esse medo, buscando convencer os demais participantes que é uma boa estratégia.
- 6) Se por debate a maioria dos jogadores concordar com a solução proposta, o jogador avança 2 casas e joga o dado novamente, e em caso contrário, ele retorna à casa anterior.
- 7) O jogo continua com os outros participantes seguindo as mesmas etapas.
- 8) Durante o percurso, haverá casas que indicarão que o jogador deve pegar uma carta de desafio a ser enfrentado pela pessoa da vez.
- 9) O jogo prossegue até que todos os participantes tenham tido a oportunidade de enfrentar seus medos e percorrer o tabuleiro até o fim.

Regras adicionais:

- 1) Os participantes devem respeitar e apoiar uns aos outros durante todo o jogo, mantendo um ambiente seguro e encorajador.
- 2) Caso algum participante se sinta desconfortável ou não queira enfrentar determinado medo, ele deve ter a liberdade de escolher outro desafio ou passar para o próximo jogador.
- 3) É importante que os jogadores reflitam sobre os medos pré-estabelecidos nas cartas ou seus medos pessoais, busquem soluções individualmente ou com seus pares e prossigam no jogo e na vida.
- 4) Por meio da interação entre os jogadores e da busca por soluções para os medos apresentados os participantes serão estimulados a refletir sobre as próprias experiências, compartilhar vivências e encontrar estratégias para lidar com os desafios da escola e do crescimento pessoal.

4º Momento

- O professor solicitará que os estudantes façam apontamentos sobre o jogo e relate no diário.

6.4.6 Sexta Etapa: Redação Final e Reflexões

1º Momento:

- O professor orienta os estudantes a terminarem a composição de suas autobiografias com base nas informações coletadas no jogo e na estrutura definida.
- Os estudantes revisam e finalizam seus textos. Alguns podem compartilhar trechos com a turma. Discute-se o que foi aprendido até ali.

2º momento: Introdução ao Diário.

- Aos estudantes é apresentado o conceito de diário como uma forma de registro pessoal e reflexão diária.
- Exemplificar como o diário pode ajudar no processo de autoconhecimento, permitindo a expressão de pensamentos, sentimentos e experiências do dia a dia.

6.4.7 Sétima Etapa: Criação do Diário Pessoal

1º Momento:

- Cada aluno inicia um diário pessoal (caderno ou digital) em que pode continuar escrevendo sobre sua vida, sentimentos, planos e sonhos;
- Os estudantes são incentivados a escrever regularmente, seja diariamente ou em intervalos de tempo definidos, desde que o período não ultrapasse uma semana;
- Os estudantes são instruídos a registrar suas emoções, medos, pensamentos, eventos importantes, desafios enfrentados, conquistas e reflexões pessoais;
- Para encorajar a turma o professor formará um pacto de regularidade propondo que a partir desse momento eles passarão a relatar suas experiências no diário,

contando como foi seu dia, seus medos, suas dificuldades e superações e oferecerá estas ponderações complementares:

- a) Você pode anotar seus sonhos e desejos futuros;
- b) Nesse espaço você pode escrever sua história construindo degraus para onde quer chegar;
- c) Anote tudo que considerar importante;
- d) Revisite memórias afetivas por meio de fotografias da família;
- e) O diário é para você registrar suas novas experiências e refletir sobre elas;
- f) Conte como vem superando seus medos suas dificuldades;
- g) Sua história pode servir de inspiração para alguém.

6.4.8 Oitava Etapa: Lançamento do livro/noite de autógrafo.

O professor irá propor uma noite para o Lançamento do livro/noite de autógrafo. Reunindo a comunidade escolar e os familiares.

- É momento da consolidação da imagem positiva, momento em que os estudantes irão perceber como são vistos pelas pessoas.
- É o momento da reflexão e autoconhecimento: através da escrita de uma autobiografia, os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre sua própria vida, experiências e emoções e isso pode ajudá-los a desenvolver uma melhor compreensão de si mesmos, identificar seus pontos fortes e fracos, além de promover a autoestima e a autoconfiança.
- Finalizando com o Lançamento do livro/noite de autógrafo.

6.5 Criação do produto educacional

A EJA é conhecida por atender aqueles que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos em idade prevista ou que, por motivos diversos, foram impedidos de prosseguir sua trajetória educacional, e devido a esses percalços, muitos estudantes da EJA vivenciaram e carregam consigo os sentimentos de frustração, medo, baixa autoestima, desinteresse e baixa motivação em relação à escola.

Segundo Ribeiro e Guimarães (2021 *apud* Brasil, 2006)

A visão de mundo da pessoa que retorna aos estudos na fase adulta, após considerável tempo afastada da escola, ou mesmo daquela que inicia sua trajetória estudantil nessa fase da vida, é bastante peculiar, pois sendo protagonistas de histórias reais e ricas em experiências vividas, os estudantes jovens e adultos configuram tipos humanos diversos, representados por homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos (p. 201).

A partir da experiência de 20 anos de docência na EJA inferimos que muitos estudantes da 4ª série da EJA resistem à ideia de progredir para a próxima série mesmo depois de terem concluído o ciclo em que estão matriculados. Suas justificativas incluem a sensação de já estarem satisfeitos com a situação atual, o receio de não haver sentimento de afinidade com a nova professora, medo de não se encaixarem na nova turma, da convivência com mais jovens e de não entenderem o que será ensinado.

Ao ouvir esses relatos foi percebido que o medo e a ansiedade desempenharam um papel crucial, que chegou a desencorajar os estudantes da EJA a darem o próximo passo na vida escolar, visto que a transição da 4ª para a 5ª série da EJA é um momento significativo, que representa uma grande mudança na jornada educacional. É nessa fase os estudantes completam um ciclo de alfabetização com um professor de referência e entram numa fase em que serão expostos a novas competências e desafios escolares com oito professores e diferentes disciplinas e métodos de ensino (Suzana, 2010).

Diante desse cenário, e conforme exposto anteriormente, é necessário compreender a importância de considerar as experiências emocionais e subjetivas dos estudantes no contexto escolar, refletindo sobre como a educação física pode ofertar um aporte na construção da autoestima e da autoimagem positiva do aluno em transição da 4ª para a 5ª série da EJA.

A partir das reflexões a respeito das inseguranças dos estudantes da EJA, foram organizadas sessões de ideação, de onde surgiu a inspiração do produto educacional, influenciado pelo filme “Escritores da Liberdade” de 2007, que oportunamente foi apresentado à Professora Orientadora desta dissertação. O produto idealizado foi constituído por um guia didático visando a construção de um diário autobiográfico vinculado a um jogo de tabuleiro. Foi desenvolvido como uma ferramenta educacional porque propõe a construção de estratégias e abordagens que

dão aos estudantes a oportunidade de refletirem sobre seus medos e expressarem suas experiências. Esta realização teve como pano de fundo a obra de Paulo Freire (1991) que defende a importância de uma educação que considere a realidade, as experiências e vivências dos estudantes,

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história (Freire, 1991, p. 16).

A atividade de autobiografia combinada com o jogo Medos Escolares permitiu que os estudantes fossem donos de suas próprias histórias, refletissem sobre seus próprios sentimentos e medos e desenvolvessem habilidades de autocrítica e mudança social, em concórdia com Jófili (2002) que afirma:

[...] assegurar um ambiente dentro do qual os alunos possam reconhecer e refletir sobre suas próprias ideias; aceitar que outras pessoas expressem pontos de vista diferentes dos seus, mas igualmente válidos e possam avaliar a utilidade dessas ideias em comparação com as teorias apresentadas pelo professor. De fato, desenvolver o respeito pelos outros e a capacidade de dialogar é um dos aspectos fundamentais do pensamento Freiriano (p. 196).

O produto educacional, destinado a um público-alvo anteriormente já devidamente identificado e que teve experiências negativas relacionadas aos medos escolares durante o processo de escolarização e o enfrentamento da nova fase, é validado pela tese de que a ideação e a criação foram baseadas na percepção e identificação dos medos e inseguranças dos estudantes da EJA na transição de fase escolar.

O perfil dos estudantes foi diagnosticado por meio do mapa da empatia (Pereira, 2024) que indicou que eles enfrentaram vários medos relacionados ao ambiente escolar, o que dificultaria sua adaptação e superação de seus sentimentos que impactaram negativamente o próprio processo de aprendizagem. Sendo assim, o produto educacional buscou estratégias para reflexão desses medos, a construção de redes de apoio e a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e encorajadores para estudantes nestas condições.

7 APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Enriquecendo os detalhes da classe escolhida e anteriormente descrita, ela é formada por uma turma multisseriada do 1º ao 3º período, que corresponde aos estudos da 1ª à 4ª série e no início do período letivo era composta por 15 estudantes, sendo 5 da 4ª série, porém, no final de determinado mês uma aluna decidiu deixar a escola por motivo de relacionamento, em meados do mês seguinte outro aluno sofreu um acidente que resultou em uma fratura em sua perna, também o levando a desistir e sem contar outros estudantes que, por motivos não comunicados à unidade de educação, simplesmente abandonaram o curso. Assim, ao fim restaram somente 3 estudantes, com considerável diferença de idade entre si, tendo o mais jovem 15 anos e o mais maduro encontrando-se no auge de seus 55 anos.

Em conformidade com o guia didático, o produto educacional foi introduzido em vários momentos, sempre respeitando os princípios éticos. Na execução desta atividade foi apresentado aos estudantes um guia didático juntamente com o protótipo do jogo de tabuleiro, que formam o produto educacional para utilização no decorrer do próprio curso.

Na primeira etapa os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer o conceito de autobiografia, ressaltando que se trata de um gênero literário em que um indivíduo relata sua própria trajetória.

De acordo com Ginzburg (2009)

Sendo a autobiografia um espaço de reflexão do eu sobre sua própria constituição, o sujeito poderia, dentro desse espaço, manejar os recursos disponibilizados pela memória, de modo a expor a percepção que considera mais adequada de sua própria imagem. Ninguém poderia, tanto como o próprio eu, caracterizar sua identidade e atribuir sentido a sua experiência (p. 23).

Discutiu-se também a relevância do autoconhecimento e de que forma a escrita autobiográfica poderia auxiliar nesse processo e em seguida foi formada uma roda de conversa, em que os estudantes compartilharam suas histórias de vida (Figura 16). Após, foi-lhes explicado os objetivos da atividade.

Figura 16 - Registro da 2ª aula.



Fonte: Arquivo pessoal.

Na segunda etapa os estudantes prosseguiram com a elaboração de seu diário autobiográfico, sendo incentivados a investigar suas vidas desde o nascimento até os dias atuais e receberam orientações adicionais para colher informações com os seus familiares sobre acontecimentos significativos e registrar os dados mais relevantes. Os discentes também foram orientados a expressar suas emoções de maneira sincera e sem restrições e foi sugerido que escrevessem um pouco a cada dia, organizando suas narrativas por períodos da vida ou por tempo linear e que cada nova anotação deveria ter conexão com os parágrafos narrativos do material produzido.

Na terceira etapa a orientação aos estudantes continuou com foco na redação do diário autobiográfico, sendo ressaltado que a narrativa da vida de cada um é íntima e que tinham a liberdade de decidir o que desejassem escrever. Foram também incentivados a não temer compartilhar seus medos e inseguranças, ao mesmo tempo em que foram informados que como a produção estaria limitada a poucas aulas, seria necessário construir o texto de forma progressiva e constante para que o trabalho

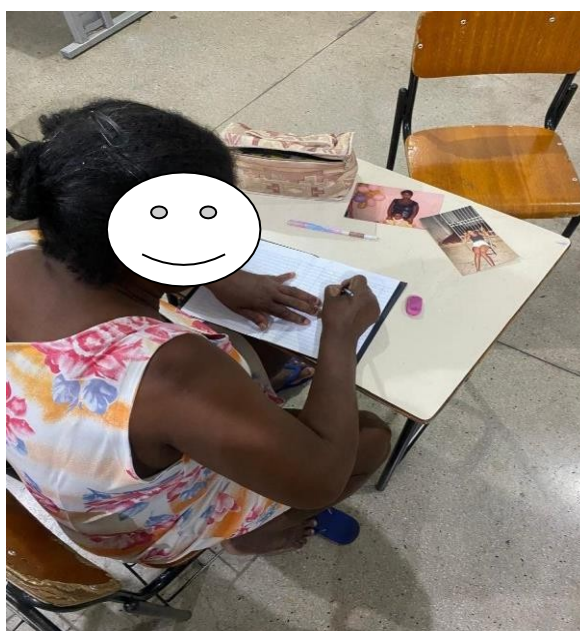
fosse finalizado por todos, em tempo hábil.

Em seguida houve um acompanhamento na revisão da escrita, feito em conjunto com os estudantes e para encerrar foi promovida uma nova roda de conversa em que puderam compartilhar suas experiências na escrita do diário, debatendo sobre dificuldades, medos, inseguranças e expectativas. Nos momentos finais da aula foi solicitado que todos levassem no próximo encontro, fotos de momentos significativos de suas vidas, pois elas seriam utilizadas como inspiração para a produção do texto.

Na quarta etapa os estudantes aprenderam sobre as diversas maneiras de organizar e estruturar uma autobiografia e foram estimulados a criar uma estrutura que destacasse períodos ou temas importantes, além de usar recursos narrativos como diálogos, fotos, descrições e reflexões pessoais.

Durante essa atividade os estudantes tiveram a oportunidade de compartilhar e registrar as memórias que resgataram a partir das fotos levadas para a aula e em seu desdobramento foi constatado que a maior parte do grupo, formado por pessoas de meia-idade e que avançaram na vida adulta em época em que os recursos tecnológicos eram limitados, não portavam registros fotográficos de momentos anteriores à era dos *smartphones*, conforme foi informado em um ocasional testemunho.

Figura 17 - Registro da 4ª aula



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao reiniciar as atividades foi possível utilizar o jogo de tabuleiro “Medos Escolares: o que te assombra?”, como uma ferramenta para auxiliar na finalização da autobiografia dos estudantes remanescentes, pois a proposta dele consiste no enfrentamento dos medos relacionados ao ambiente escolar e estimulação de troca de experiências.

Segundo as regras e conforme a situação, torna-se necessário articular soluções para os desafios apresentados nas cartas e em debate com os participantes chegar a um consenso na conclusão e com isto todos podem se apropriar das experiências positivas socializadas. O professor-pesquisador organizou a turma em grupos para realizar a atividade e os orientou a registrar as observações sobre o jogo em seus cadernos (Figura 18).

Figura 18 - Registro das jogadas.



Fonte: Arquivo pessoal.

Na sexta etapa os estudantes produziram as autobiografias utilizando os dados que levantaram e para tanto seguiram uma estrutura pré-estabelecida; com dedicação, fizeram a revisão do texto e aprimoraram o conteúdo tendo como objetivo assegurar clareza e coesão na conexão entre os parágrafos.

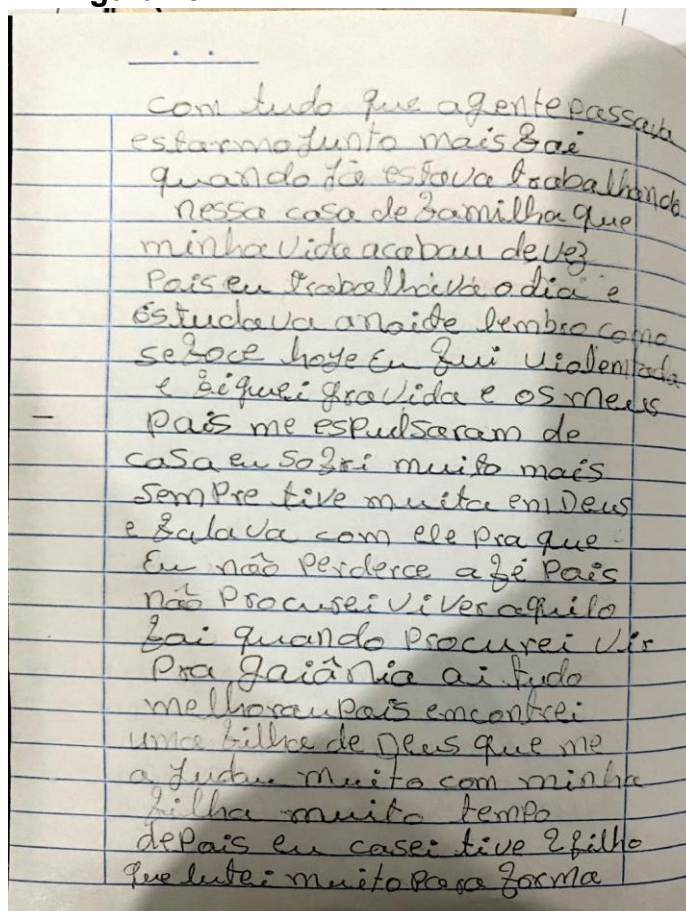
Após essa atividade foi apresentada a conceituação de um diário, destacando como ele serve como um registro pessoal e um espaço para reflexão periódica, usualmente diária, inclusive esclarecendo que fazer anotações em um diário pode ser

uma ferramenta valiosa para o autoconhecimento, permitindo que expressem pensamentos, emoções e vivências cotidianas.

Na sétima etapa os estudantes receberam a orientação para o desenvolvimento do diário apresentado na aula anterior e eles tiveram a liberdade de optar por um caderno físico ou qualquer meio eletrônico para esse fim, sendo encorajados a escrever com frequência, documentando suas emoções, reflexões, eventos importantes para eles, os obstáculos que enfrentassem, as conquistas obtidas e suas observações e conclusões frente aos desafios registrados.

Neste contexto o professor colocou-se à disposição dos estudantes para auxiliá-los na documentação de suas vivências cotidianas, incluindo medos, dificuldades e superações, e adicionalmente eles foram orientados a registrar também seus sonhos e anseios, construir uma narrativa pessoal e anotar novas experiências para que quando necessário fosse, pudessem refletir sobre elas, bem como instruídos que as respectivas histórias poderiam servir de inspiração para outras pessoas (Figura 19).

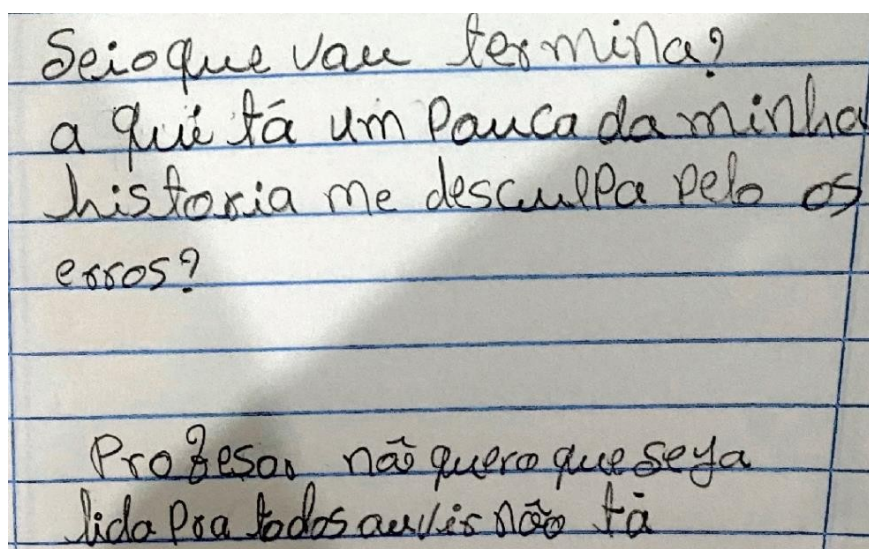
Figura 19 - Diário manuscrito de aluno.



Fonte: Arquivo pessoal.

Para a oitava e última etapa estava previsto, conforme guia didático, a realização de um evento para o lançamento do diário, acompanhado de uma noite de autógrafos, porém, uma aluna manifestou sua preocupação em relação à leitura integral do conteúdo do diário (Figura 20), e por consenso dos estudantes e anuência do professor, o evento de autógrafos foi cancelado. Para o substituí-lo decidiram criar um diário coletivo formado por recortes de textos dos diários pessoais selecionados por cada aluno. A atividade foi finalizada de maneira marcante para cada aluno, uma vez que eles continuariam a fazer anotações nesse caderno de memórias pessoais.

Figura 20 - Registro da escrita de aluno



Fonte: Arquivo pessoal.

8 VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL PELOS ESTUDANTES

Um dos propósitos desta pesquisa foi construir um produto didático para ofertar um aporte na construção da autoimagem positiva do aluno em transição da 4ª para a 5ª série da EJA e conjuntamente compreender o grau de satisfação em relação às experiências de aprendizado proporcionadas pelo produto educacional composto pelo diário do autoconhecimento e o jogo de tabuleiro “Medos Escolares: o que te assombra?” disponibilizado aos estudantes e para aquilatar as impressões, a avaliação foi organizada em três etapas:

8.1 Análise, pelos estudantes, da escrita do diário

A avaliação foi positiva. Uma das respostas (APE1) reconheceu que escrever o diário ajudou a lidar com emoções, enfrentar os medos e aprimorar a autoconsciência, no entanto, outra resposta (AM2) expressou que teve dificuldades na anotação de informações concisas e na manutenção da frequência de atualizações, em contraponto manifestou preocupação com a questão da privacidade. Mesmo assim, ao fim foi apurado que a prática de escrever em um diário pode ser uma ferramenta significativa para o crescimento pessoal e escolar dos estudantes, contanto que seja realizada de maneira reflexiva e respeitosa.

8.2 Avaliação do jogo “Medos Escolares”, pelos estudantes

Visto que a interação e engajamento demonstrados foram positivos, indicando um potencial para aprendizado lúdico, conclui-se que foi obtido um nível de satisfação elevado entre os estudantes/jogadores, no entanto, objetaram que como as letras das cartas eram pequenas, a leitura ficava dificultada para alguns deles e, enfim, sugeriram que dentre as regras fosse inserida uma sequência de jogadas porque constava nas regras originais.

8.3 Junção das avaliações dos produtos em sua totalidade

A junção das avaliações realizadas nas atividades de registro em diário com as experiências obtidas no jogo “Medos Escolares” evidenciou que o recurso educacional foi considerado positivo pelos estudantes. Além disso, mostrou-se um recurso útil para debater e dominar os seus medos, apesar das ressalvas mencionadas anteriormente, que em nada desabonaram o êxito do projeto.

A partir destas avaliações positivas dos produtos educacionais, tanto em termos gerais quanto nos aspectos específicos, com ambos apresentando mais aspectos positivos que negativos, além da indicação de outros critérios que precisavam de leve aperfeiçoamento, no próximo tópico serão explanados os procedimentos cabíveis para sofisticar a funcionalidade deles.

8.4 Expectativas e aprimoramentos (resultados e melhorias esperadas)

Um produto educacional deve oferecer resultados significativos e mensuráveis, assim, este texto apresenta as expectativas em relação ao produto educacional

formado pelo diário do autoconhecimento e o jogo de tabuleiro “Medos Escolares: o que te assombra?”. Ambos foram idealizados para juntos ou separados atenderem às necessidades de fomentar a reflexão sobre experiências escolares passadas, investigar sentimentos, desafios e superar obstáculos por meio da escrita autobiográfica, assim tais resultados serão atingidos mais rápido e de modo efetivo quando os dois forem utilizados conjuntamente porque eles se complementam.

O enfoque foi nos estudantes da 4ª série da EJA do Ensino Fundamental I em transição para a segunda fase (5ª série) do Ensino Fundamental II, com idades a partir de 15 anos, tendo como objetivo criar uma experiência que fosse estimulante, eficaz e envolvente, de modo a contribuir para o sucesso escolar e pessoal dos estudantes. A partir da experiência vivenciada pelos participantes, a seguir são indicados os resultados alcançados e melhorias projetadas para o produto.

A apresentação do produto (jogo e diário) apresentou potencial para ser uma ferramenta educacional envolvente, e para amplificar sua eficiência certas melhorias podem ser empreendidas, mas sem deixar de promover modificações nas características essenciais do produto:

- a) Preservar a privacidade do diário;
- b) Incrementar a frequência da escrita;
- c) Aperfeiçoar a acessibilidade no jogo (tamanho das letras);
- d) Assegurar a precisão nas regras do jogo (sequência das jogadas importantes), observando que com ajustes nos pontos mencionados, o jogo pode se tornar ainda mais atraente e acessível para todos os estudantes/jogadores.

É oportuno observar que monitorar os resultados e fazer as devidas adaptações no produto quando necessário, será essencial para assegurar o sucesso em seu uso.

Frente aos resultados conclui-se que essas atividades apresentaram potencial para tornarem-se ferramentas significativas para o crescimento pessoal e educacional porque contribuem com a formação dos estudantes que se tornarão aptos a enfrentar os desafios da próxima etapa por sentirem-se capazes de debelar os próprios anseios.

9 DISCUSSÃO

Os resultados sugerem que o fenômeno da juvenilização ocorre nas escolas da rede municipal de Goiânia, em razão da juvenilização da EJA ser entendida como a crescente presença de jovens, especialmente adolescentes, que migram do ensino regular para a EJA, de tal forma que esse fenômeno altera o perfil tradicional do público dessa modalidade (Brunel 2008), que antes era composto majoritariamente por adultos e demais estudantes na faixa etária a partir da meia-idade.

Para iniciar essas discussões acerca da juvenilização em Goiânia³ utilizando o material coletado nas entrevistas, foi decidido os abordar de maneira temática por acreditar que as perguntas feitas aos estudantes, aos professores e aos gestores se inter-relacionariam, sendo apresentadas as seguintes questões específicas: *Por que você optou pela EJA?* (aluno); *quais são as principais características dos estudantes jovens da EJA?* (professores) e *quais são suas percepções sobre a procura dos jovens pela modalidade da EJA?* (gestores).

Inúmeras são as razões pelas quais os jovens vêm optando pela modalidade de ensino da EJA e nas entrevistas foi observado que o motivo mais recorrente é referente ao trabalho (46,86%) porque esses jovens com baixo poder aquisitivo, em sua maioria, são provenientes de bairros periféricos, caracterizados pela escassez de oportunidades, ausência de instrumentos culturais ou áreas de lazer. Nesses locais estão expostos à violência urbana e à violência do próprio Estado por meio do racismo estrutural. Esses jovens, excluídos da sociedade próspera, necessitam desde cedo trabalhar para contribuir com o sustento de sua família, e acabam se sujeitando às condições precárias do subemprego não conseguindo conciliar os estudos com o horário de trabalho e por consequência, abandonam a escola regular e migram para o ensino noturno.

Como já relatado pelo aluno AM2 (“Porque eu trabalho de manhã e à tarde e preciso ajudar minha família”) fica explícita a realidade enfrentada por esses jovens; de acordo com o entendimento de Carrano (2007), ao afirmar que “os baixos níveis de renda e capacidade de consumo redundam na busca do trabalho como condição de sobrevivência e satisfação de necessidades materiais e simbólicas para a maioria

³ A pesquisa abordou uma população formada exclusivamente por jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, sendo 12 do gênero feminino e 9 do gênero masculino.

dos jovens” (p. 5).

Em conformidade com Dantas (2019):

Estes alunos vivenciam situações reais de exclusão, de segregação social, sem moradia ou vivem em habitações inadequadas, sem saneamento básico, sem emprego, sem assistência médica, com baixo nível de escolarização, até mesmo analfabetos, fora do mercado formal de trabalho, com baixa estima e alguns se consideram incapazes para o aprendizado (p. 5).

O segundo motivo mais citado pelos jovens ao buscarem a EJA, conforme a pergunta direcionada aos estudantes, foi a correção de fluxo, que apresentou uma taxa de 33,33%. Esse método, como já mencionado por Oliveira (2017) neste estudo, foi implementado no Brasil na década de 1990 com o intuito de corrigir a distorção entre idade e série escolar, e segundo Parente e Luck (2004) esse programa recebe diferentes denominações em vários estados, mas mantém características semelhantes, como correção da distorção idade-série, correção de fluxo, aceleração da aprendizagem e ciclos de formação, entre outros.

O conceito de correção de fluxo escolar se refere a uma ação sistemática destinada a alinhar a idade dos estudantes com suas respectivas séries no Ensino Fundamental (Parente; Luck, 2004). Carvalho (2009) também compartilha desse entendimento ao afirmar que:

[...] A juvenilização, intensificada na contemporaneidade, decorre das deficiências do sistema escolar como a evasão e a repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade e série; da busca pela certificação escolar oriunda da necessidade de trabalhar, da dificuldade de acesso; da ausência de motivação para o retorno a escola, entre outras (p. 1).

Dessa forma, ao ingressar na EJA, o estudante jovem está sujeito aos efeitos desse sistema visto que carrega um histórico de reprovações e seguidas ausências às aulas por diversos fatores relacionados à sua vida cotidiana. A única alternativa que lhe resta para continuar os estudos seria se matricular nessa modalidade e isso fica evidente nas palavras de um dos estudantes entrevistados: “porque a série em que eu estava não pegava mais durante o dia” (AM21).

Observando esse cenário, Haddad e Di Pierro (2000) ponderam

[...] os programas de jovens e adultos que nos primórdios visa democratizar oportunidades formativas a adultos, vêm deixando de lado sua personalidade, à medida que cumpre funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar (p. 25).

Verifica-se que um dos motivos que levam os jovens a procurarem essa modalidade de ensino é a necessidade de emprego devido à vulnerabilidade econômica por terem que ajudar com sustento familiar e outro motivo é a correção de fluxo, pois alguns desses estudantes carregam consigo histórico de reprovação, ou desligamento escolar, tornando-se assim candidatos à regularização do fluxo escolar.

Na mesma perspectiva, Soares, Alves e Fonseca (2021) reforçam o fenômeno de juvenilização da EJA:

Pelos indicadores de fluxo escolar, o estudante pode ser classificado tipicamente em uma dessas três situações: promovido, quando ele se matricula no ano/etapa seguinte em relação ao ano anterior; repetente, quando ele se matricula no mesmo ano/etapa do ano anterior; e evadido quando ele não se matricula. Além dessas, há a possibilidade de migração para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no caso de estudantes que não concluíram o ensino fundamental ou o médio com até dois anos acima da idade ideal (p. 26).

Na pesquisa foi constatado que, na visão de 70% dos professores, a principal característica dos estudantes da EJA é de um perfil juvenil cada vez mais presente, e segundo eles, esse processo tem se intensificado nos últimos anos. Afirmaram que o corpo discente que antes era formado majoritariamente por adultos jovens e outros a partir da meia-idade, se tornou predominantemente formado por jovens a partir dos 15 anos de idade, conforme a seguir é demonstrado.

“É a chegada desses meninos mais jovens, né? Nós “agora estamos recebendo alunos maiores de 15 anos e antes eram só trabalhadores, né? [...]” (Professor P7).

“É um processo que eu tenho visto cada vez mais jovens nas turmas da EJA e uma diminuição dos adultos [...]” (Professor P10).

“Alunos, o público, alunado nosso, eles são alunos mais jovens, porque antes, a nossa EJA, a gente comportava alunos mais adultos e de idosos [...]” (Professor P19).

Em conformidade com Dayrell (2007) “o jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferenciam e muito das gerações anteriores” (p. 1107)’.

Inseridos nesta sociedade estão os jovens que vivem nas periferias, muitas vezes encarando uma desestrutura familiar, mortalidade juvenil, pertencentes a classes sociais mais empobrecidas e que se veem impotentes diante de tantos desafios. Ainda são tachados de inconsequentes, rebeldes, violentos e sem objetivo de vida. Os que frequentam a EJA, ainda sofrem pela discriminação por estarem fora da faixa de escolarização e com defasagem de aprendizagem (Silva, 2009, p. 68).

Pelas considerações das gestoras acerca das percepções da procura dos jovens pela modalidade da EJA, elas entendem em primeiro plano que a exclusão escolar é um grande fator a ser considerado quando o jovem busca a EJA pois, “[...] é resultado também desse processo de escolarização degradada, que perpetua a exclusão escolar. Os estudantes têm acesso ao espaço físico, mas não a uma educação de qualidade, que os/as considere como sujeitos de direitos” (Furtado, 2015, p. 55).

Esses estudantes trazem consigo um histórico de exclusão, sendo essencial garantir a permanência deles, de acordo com Ens e Ribas (2012),

É fundamental que o poder público não ofereça a esses alunos trabalhadores, já marcados pela exclusão, apenas o acesso à educação de jovens e adultos, mas também meios que possibilitem a permanência deles na escola, tendo como princípios as especificidades dos educandos (p. 8).

Em conformidade com Dantas (2019):

Estes alunos vivenciam situações reais de exclusão, de segregação social, sem moradia ou vivem em habitações inadequadas, sem saneamento básico, sem emprego, sem assistência médica, com baixo nível de escolarização, até mesmo analfabetos, fora do mercado formal de trabalho, com baixa estima e alguns se consideram incapazes para o aprendizado (p. 5).

Prosseguindo com a abordagem temática, é oportuno analisar o segundo grupo de perguntas que igualmente se conectam: *“Quais são as suas expectativas em relação à educação de jovens e adultos?”* (estudantes); *“Quais são as estratégias que você utiliza para atender às necessidades dos estudantes jovens da EJA* (professores); *“Quais são as estratégias que você utiliza para melhorar a qualidade da educação de jovens e adultos?”* (Gestoras).

Ao analisar a resposta dos estudantes é perceptível que a principal subcategoria que se destacou sobre as expectativas em relação à educação foi a aprendizagem e isso demonstra o interesse e o deslumbramento por um futuro melhor, que anseia por um espaço de oportunidades, de crescimento e de realização.

Carvalho (2009) assegura que

os perfis dos jovens que buscam, por meio da EJA, a elevação da escolaridade, são daqueles que acreditam que ela poderá assegurar um futuro melhor. Veem como resultado, ao retorno aos estudos, o melhorar de vida, acreditando que o mundo do trabalho exige tal qualificação (p. 08).

Ao analisar as expectativas dos estudantes em relação à escola, é possível identificar uma conexão entre a aprendizagem, a formação, a qualidade e a avaliação positiva e essas subcategorias se entrelaçam, revelando um desejo por uma educação que seja ao mesmo tempo de qualidade, formativa e transformadora.

No entanto, chama bem a atenção uma crítica feita pelo aluno identificado como AM9, que diz “Hoje a educação no Brasil está péssima e poderia melhorar muito”. É importante reconhecer que apesar de terem uma avaliação positiva da modalidade, o aluno expressa sua insatisfação com o sistema educacional atual, destacando a necessidade de melhorias neste âmbito.

Com 90% da representação dos educadores, a subcategoria de escuta é empregada para facilitar e atender às demandas dos jovens estudantes da EJA; a escuta promove um sentimento de pertencimento e de valorização por fazer parte de um grupo e por meio desse processo foi possível compreender melhor o próximo porque aprimora a comunicação e ajuda a evitar conflitos.

A escola precisa ter uma escuta dos estudantes, afirma Ornellas (2018),

É pela escuta cuidadosa dos sintomas presentes revelados no aluno sujeito da EJA presente no mal-estar na escola, que se faz preciso olhar a sala de aula, o pátio, a cantina, o banheiro, a entrada e a saída do aluno, para que se possa escutar o que o aluno fala, o que incomoda, o silêncio o ruído, o prazer e o desprazer do seu processo de aprender (p. 117- 118).

O trabalho e correção de fluxos foram os motivos mais citados dentre as subcategorias sobre obstáculos enfrentados para estudar na modalidade regular e juntos somaram 80,95%. Como já mencionado neste estudo, a necessidade financeira aliada à obrigação de contribuir com sustento em casa são fatores que levaram o aluno à busca de um trabalho para atender suas necessidades básicas e assim torna-se obrigado a deixar a escola no diurno e ingressar na EJA.

[...] já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001, p. 65).

Os conflitos intergeracionais são um dos principais desafios enfrentados na modalidade porque a coexistência de estudantes muito jovens com outros bem mais maduros em sala de aula gera tensões devido às diferentes visões de mundo, interesses e ritmos de aprendizado e para atender às necessidades dos jovens na EJA, os professores utilizam estratégias diversificadas com a finalidade de criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e relevante para os jovens.

Conhecer outras pessoas apropriar-se de elementos culturais diferentes dos seus, relacionar-se, são ações importantes para o crescimento pessoal de todos nós. É no contato com o outro e na vivência de relações e experiências diversas que enriquecemos nosso modo de ver e agir no mundo. Nesse sentido, a escola desempenha um papel importante: o de proporcionar esse encontro do(a) aluno(a) com as outras possibilidades de relação e de realização pessoal (Brasil, 2006. p. 24).

Todavia, apesar dos problemas estruturais, a EJA não deixa de desempenhar um papel fundamental na promoção da inclusão social, no combate ao analfabetismo e à exclusão educacional, oferecendo uma oportunidade de resgate da autoestima, empoderamento e ampliação de perspectivas de vida para aqueles que buscam a retomada de seus estudos.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa ocupou-se de investigar as mudanças que ocorreram no perfil dos estudantes da EJA e os efeitos que essas mudanças podem trazer para essa modalidade de ensino, e para tanto, foram realizadas entrevistas e análises dos dados coletados com professores, gestores e estudantes de cinco escolas municipais da capital goiana.

De forma sequencial, ao longo dos três primeiros capítulos foram identificadas e descritas as causas relacionadas ao fenômeno da “juvenilização” da EJA, no município de Goiânia e os possíveis impactos na educação formal desses estudantes e assim identificar, de forma central as causas da situação atual: a) os motivos que levam adolescentes a se matricular na EJA; b) a análise do caminho dos estudantes vindos do início do Ensino Fundamental; c) a criação de um material didático para ajudar na construção de uma autoimagem positiva do aluno na passagem da 4ª para a 5ª série da EJA.

A pesquisa alcançou seus objetivos e seu propósito, pois os dados tabulados mostraram que a jornada de trabalho, movida pela necessidade de manutenção das despesas domésticas, e a correção do fluxo escolar, em função da incompatibilidade dos horários entre trabalho e estudos, são os principais motivos que levam os jovens a escolherem a EJA, que por sua vez, oferece turno noturno e representa uma chance de continuar estudando de um jeito que se encaixa em suas vidas.

Segundo os dados analisados, embora não seja fácil dissociar estas causas ou apontar uma preponderância, foi notado que o sistema de correção do fluxo escolar tem um considerável peso na “modernização da EJA”; esse sistema, criado para ajustar a idade dos estudantes ao ano escolar correto, encaminha para essa modalidade de ensino aqueles que, por terem ficado para trás nos estudos e na fase final da adolescência, encontram dificuldades em conseguir vagas na escola regular. Outras razões mencionadas na pesquisa, embora menos comuns, incluem a busca por uma forma de recuperar os anos de estudo perdidos ou a ideia de que a EJA pode ser um “jeito mais fácil” de finalizar os estudos, pelo menos os anos do Ensino Fundamental II.

Em face da juvenilização dos estudantes, foi constatado que os conflitos entre estudantes de idades muito diferentes são um dos principais desafios na EJA, porque a convivência de estudantes muito jovens com outros bem mais velhos na mesma

sala de aula causa tensões por estes terem diferentes maneiras de ver o mundo, interesses e ritmos de aprendizado. Para atender as necessidades de perfis heterogêneos de estudantes na EJA, os professores usam diferentes estratégias para criar um ambiente de aprendizado mais acolhedor e relevante para quaisquer que forem as faixas etárias e com atenção especial aos mais jovens por terem a personalidade ainda em construção – e já tão marcados por diversos dissabores na vida estudantil.

A pesquisa também mostrou dificuldades na estrutura e no ensino que afetam a permanência desses estudantes, como problemas de relacionamento, medo e falta de apoio emocional. Para ajudar com esses desafios, foi criado um material educativo que busca fortalecer a autoimagem positiva dos estudantes na passagem da 4ª para a 5ª série da EJA. Esse material, chamado “Diário do Autoconhecimento aliado ao jogo Medos Escolares: o que te assombra?” visa oferecer um espaço para pensar e falar sobre si, incentivando os estudantes a serem protagonistas e a construírem uma visão mais positiva de si mesmos na escola.

O resultado desse material educativo foi percebido na inclusão, na união e na satisfação dos estudantes, ajudando-os a se sentirem mais parte da escola, visto que ele oferece uma chance para recuperarem a autoestima, além de empoderá-los e aumentar as chances de sucesso pessoal e profissional para aqueles que voltarem a estudar. Acredita-se que, ao criar um lugar para pensar e conversar sobre seus medos e qualidades, esse recurso ajudou na união, diminuiu os conflitos entre as idades e contribuiu para que esses estudantes continuassem na escola, de modo que todos ficaram surpresos ao perceber, durante o jogo, que não estavam sozinhos em suas preocupações, em razão disso afirmaram que ao compartilhar suas experiências, se sentiram mais fortes para participar e aprender.

A criação desse material educativo não resolve todos os problemas, no entanto, esta iniciativa é um convite para promover ações construtivas e afirmativas, apresentando uma ferramenta que pode ser usada e adaptada para os estudantes da EJA e seu objetivo é ajudar a entender seus medos, dificuldades e desejos, além de servir como um recurso para pensar junto com os companheiros de jornada.

Diante dos resultados obtidos, acredita-se que este estudo ajuda bastante a entender a chegada de jovens na EJA e a pensar em maneiras de ensinar mais adequadas às necessidades desse público, porém, deve ser reconhecido que ainda há muito a ser estudado nesta área e por isto, pesquisas futuras podem estudar mais

a fundo as condições para que os estudantes continuem na EJA, assim como o impacto a longo prazo dessa chegada de jovens no ensino e aprendizagem. Ademais, aqui foram apresentados dados obtidos através de ações transversais em relação a disciplina de Educação Física, ultrapassando a disciplinaridade e reforçando a necessidade de formação continuada no que diz respeito à estudos transdisciplinares.

Sendo assim, o estudo mostra a importância de ser constante o desenvolvimento de pesquisas e o debate público acerca da chegada de jovens na EJA em Goiânia e em outras cidades do Brasil, além de apontar a necessidade de realizar estudos mais aprofundados para melhor entender as causas e as consequências dessa tendência, bem como a renovação de políticas públicas e práticas de ensino que sejam mais eficazes para atender as necessidades dos jovens que frequentam a EJA.

Espera-se que pesquisas futuras possam lançar olhares para a população da EJA que, em sua maioria, é negra e periférica. Que esta dissertação sirva como um chamado para visibilizar a desigualdade, para que gestores, professores e a sociedade vejam a EJA também como um lugar de reparação histórica. Afinal, em uma sociedade onde um jovem negro perde a vida a cada minuto, cada jovem preto que volta a estudar traz consigo um sonho, uma chance de mudar as estatísticas.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, M. S. de. **Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Abaetetuba**: representações sociais e projeto de vida escolar. 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

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**. Ed. rev. e aum. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e aum. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARRETO, E. S. de S. ; SOUSA, S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 31-50, 2024.

BARREYRO, G. B. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da reforma do Estado. **Educar em Revista**, v. 3, p 175-191, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300012>. Acesso em: 17 dez. 2024.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Agenda territorial de desenvolvimento integrado de alfabetização e educação de jovens e adultos**, [S. l.], 2007. Disponível em: <https://forumeja.org.br/tocantins/agenda-territorial-de-desenvolvimento-integrado-de-alfabetizacao-e-educacao-de-jovens-e-adultos/>. Acesso em: 2 jan. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 dez. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CNE/CEB 11/2000. Diário Oficial da União, p. 15, Seção 1e, 9 jun. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. **Educação de jovens e adultos é prioridade para o governo**. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/204-10899842/41601-educacao-de-jovens-e-adultos-e-prioridade-para-o-governo>. Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Caderno de reflexões** - Jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental. Brasília: Via Comunicação, 2011.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARRANO, P. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Revista Educação**, v. 36, p. 43-56, 2011.

CARRANO, P. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 55-67, 2007.

CARVALHO, R. V. A Juventude na Educação de Jovens e Adultos: Uma categoria provisória ou permanente? **Anais. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, p. 7803 – 7815, out. 2009.

CLÍMACO, A. C. de A. Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino. In: SILVA, A. H. F.; EVANGELISTA, E. G. S. (Orgs.). **Caminhando e abrindo caminhos**: trajetória de uma rede municipal de educação. Goiânia: Ed. UFG, 1991.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS - UNESCO. Hamburgo, Alemanha. **V CONFITEA – julho 1997** [...]. [S. l.]: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 1997. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por/PDF/116114por.pdf.multi. Acesso em: 20 dez. 2024.

CUNHA, C. **O MEC pós-Constituição**. Brasília, DF: Cátedra Unesco De Juventude, Educação e Sociedade, 2016.

DANTAS, T. R. A formação de professores em educação de jovens e adultos (EJA) na perspectiva da inclusão social. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 24,

n. 1, 2019, p. 1-11. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/>. Acesso em: 20 dez. 2024.

DAYRELL, J. T. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, J.; NOGUEIRA, P. H. de Q.; MIRANDA, S. A. de. **Os jovens de 15 a 17 anos**: características e especificidades educativas. In.: CORTI, A. P.; VÓVIO, C. L.; DAYRELL, J.; MANSUTTI, M. A.; AZEVEDO, N. P.; NOGUEIRA, P. H. Q.; SOUZA, R.; MIRANDA, S. A.; OLIVEIRA, W. C. F. **Caderno de reflexões**. Brasília: Via comunicação, MEC/SEB, 2011.

DI PIERRO, M. C. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes. **Em Aberto**, Brasília, v. 11, n. 56, 2017.

DI PIERRO, M. C.;

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>. Acesso em: 16 dez. 2024.

DUARTE, J. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, J.; BARROS, A. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2006, p. 62-83.

DUARTE, M. L. **Juvenilização na EJA**: Reflexões sobre juventude(s) e escola no Município de Angra dos Reis. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2015.

ENS, R. T.; RIBAS, M. S. **Políticas educacionais e o acesso e permanência na educação de jovens e adultos**. IX Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul, Caxias do Sul, 29 jul. 2012. Disponível em: <https://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1685/709>. Acesso em: 2 jan. 2025.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em avaliação educacional**, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008.

FERREIRA, M. D. P. Efeitos das políticas de correção de fluxo sobre as gerações escolares que frequentam o Ensino Médio na modalidade de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 46, p. 372-403, 2019.

FREIRE, P. **A educação na cidade**: Projeto pedagógico. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido.

Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

FREITAS, M. V. de; ABRAMO, H. W.; LEÓN, O. D. **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. Ação Educativa. Programa de Juventude: 11/2005. Disponível em: http://www.bdae.org.br/bitstream/123456789/2344/1/caderno_Juv.pdf. Acesso em: 13 dez. 2024.

FURTADO, Q. V. F. **Jovens na educação de jovens e adultos**: produção do fracasso no processo de escolarização. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2015.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GIBBS, G. R. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GINZBURG, J. Impacto da violência e constituição do sujeito: um problema de teoria da autobiografia. **Revista Desenredo**, v. 3, n. 1, 2009. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/524>. Acesso em: 11 jan. 2025.

GOIÂNIA (Município). **Manual da Secretaria Escolar**. Secretaria Municipal de Goiânia, 2022.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Organização pedagógica da EJA - 2023**. Goiânia: Prefeitura de Goiânia, 2022. Disponível em: <https://abrir.link/MXQBf>. Acesso em: 9 jan. 2025.

GONÇALVES, H. S. Juventude brasileira, entre a tradição e a modernidade. **Tempo soc.**, v. 17, n. 2, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000200009>. Acesso em: 26 dez. 2024.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 dez. 2024.

HADDAD, S.; SIQUEIRA, F. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 2, p. 88-110, 2015. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/download/81/64/140>. Acesso em: 16 dez. 2024.

JACCOUD, L. **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília: IPEA, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Brasília, 2005.

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

JÓFILI, Z. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação: Teorias e Práticas**, v. 2, n. 2, p. 191-208, 2002.

JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>. Acesso em: 12 jan. 2025.

LÓDI, E. D. **O Fenômeno Juvenilização na Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Município De Ponte Serrada-SC**. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2019.

MAINARDES, J. **A promoção automática em questão**: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 79, n. 2, p. 16-29, 1998. Disponível em: <https://abrir.link/NcSTv>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MAMEDE, W.; GOMES, D. C. O movimento da educação de jovens e adultos na rede municipal de educação de goiânia. **EJA em debate**, v. 3, n. 4., p. 1-22, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>. Acesso em: 22 jun. 2024.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARTINS, C. H. dos S.; CARRANO, P. C. R. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, v. 36, n. 1, p. 43-56, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2910>. Acesso em: 11 jan. 2025.

MINAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: NUNES, E. D. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

OLIVEIRA, A. N. de. **A escola noturna**: obstáculo ou uma esperança para o aluno trabalhador? 1991. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1991.

Oliveira, M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, M. M. **Correção de fluxo em uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro**: percepções e discricionariedade dos agentes implementadores. 2017. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

ORNELLAS, M. de L. O professor sujeito da EJA: uma escuta psicanalítica. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 2, p. 115-126, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/6162>. Acesso em: 11 jan. 2025.

PARENTE, M. M. de A; LÜCK, H. **Mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar no ensino fundamental**. Brasília: IPEA, 2004.

PEREIRA, D. Mapa da Empatia: o que é? In: **O Analista de Modelos de Negócios**. 2024. Disponível em: <https://businessmodelanalyst.com/pt/downloads/empathy-map-template/>. Acesso em: 15 out. 2024.

PEREIRA, T. V.; OLIVEIRA, R. A. A. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 71, p. 528-553, 2018.

RANGEL, F. S.; DELCARRO, J. C. S.; OLIVEIRA, L. G. **Como se faz** - Guia Didático. Instituto Federal do Espírito Santo. Programa de pós-graduação em educação em ciências e matemática, 2019.

RIBEIRO, R. A.; GUIMARÃES, S. S. M. “A professora sempre chegou com conteúdo pronto”: Uma reflexão sobre o currículo de biologia na EJA e suas interfaces com os pressupostos freirianos. **Revista Práxis Educacional** v. 17, n. 47, p. 192-217, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n47/2178-2679-apraxis-17-47-192.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2024.

RUMMERT, S. M. A Educação de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Revista Sísifo**, n. 2, p. 35-50, 2007. Disponível em: <https://spa.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/a-educacao-de-jovens-adultos-brasileiros-sec-xxi.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SANTOS, M. **Educação de jovens e adultos: uma modalidade educacional em construção**. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 29, n. 2, 2013. DOI: 10.21573/vol29n22013.43520. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43520>. Acesso em: 1 jan. 2025.

SILVA, A. da. **Diálogos com as juventudes presentes na EJA**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

SILVA, J. H. da. Juventudes, trabalho, e educação: uma tríade estruturante para o fenômeno da juvenilização da eja no brasil? **e-Mosaicos**, v. 8, n. 19, p. 43-63, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/46588>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SILVA, N. N. Educação de Jovens e Adultos: Alguns desafios em torno do direito à educação. **Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum. e Soc.**, v. 6, n. 7, p. 61-72, 2009. Disponível em: <https://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/951>.

Acesso em: 1 jan. 2025.

SOARES, C. R. **O processo de juvenilização da EJA**: uma análise dos estudos publicados no portal de periódicos da CAPES (2019-2024). Orientador: Alexandre Cougo de Cougo. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia - Licenciatura)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, [S. l.], 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/retrieve/d19fe8ad-3b6b-48e0-8834-a79e6f84d1b7/17184.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2024.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T.G.; FONSECA, J. A. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. **Rev bras estud popul**, v. 38, n. e0167, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0167>. Acesso em: 22 dez. 2024.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5. ed., São Paulo: Contexto, 2005.

SOBRAL, K. M.; SOUSA, N.; JIMENEZ, S. O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista: notas sobre o marco de Ação de Dacar. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, v. 1, n. 1, p. 176-181, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/23089>. Acesso em: 08 dez. 2024.

SUZANA, S. **Alfabetização de jovens e adultos**: teoria e prática, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TRANCOSO, A. E. R.; OLIVEIRA, A. A. S. Produção social, histórica e cultural do conceito de juventudes heterogêneas potencializa ações políticas. **Psicol Soc.**, v. 26, n. 1, p. 137-47, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100015>. Acesso em: 3 jan. 2025.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE N. _____

Eu _____, portador do RG _____, estou sendo convidado(as) como voluntário(as) a participar da pesquisa: **“A JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM GOIÂNIA: UMA PERSPECTIVA”**, e nós gostaríamos de entrevistá-lo (a). Essa pesquisa está sendo conduzida pela Faculdade de Ciências da Unesp - Campus Bauru.

Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los.

A JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

As informações coletadas servirão para identificar e descrever causas relacionadas ao fenômeno de “juvenilização” da Educação de Jovens e Adultos no município de Goiânia, e possíveis impactos na educação formal desses estudantes. Este projeto se faz necessário a partir da necessidade de compreender situações relacionadas à “juvenilização” na educação de adolescentes e adultos (EJA) no contexto brasileiro, especificamente na cidade de Goiânia. Essa questão tem sido alvo de diversos estudos, indicando problemas a serem compreendidos na modalidade. A identificação de vários aspectos expõe as complexidades inerentes ao ambiente educacional da EJA. Além disso, esses fatores, juntamente com outras questões relevantes, como a correção de fluxos, o insucesso escolar e a falta de disciplina, contribuem para o aumento constante da “juvenilização” na modalidade.

PROCEDIMENTOS:

A pesquisa irá durar, aproximadamente, 30 minutos. Você irá responder um roteiro de perguntas, sobre a sua percepção e/ou vivência da sua trajetória escolar na EJA e os impactos da JUVENILIZAÇÃO desta modalidade de ensino.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

Respondemos a qualquer momento dúvidas referente a pesquisa.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO RISCOS E BENEFÍCIOS:

Os procedimentos da pesquisa serão gratuitos. Saiba que para evitar qualquer desconforto, constrangimento ou falta de compreensão, a entrevista será realizada em local reservado, conduzida com o devido treinamento pelo entrevistador, se pondo a disposição para respeitar sua opinião e esclarecer qualquer dúvida lhe fornecendo as informações necessárias e a garantia do sigilo e anonimato. Essa pesquisa visa trazer como benefícios, compreender, refletir e buscar soluções para os desafios enfrentados pelos alunos, pelos professores e pelas instituições de ensino com a inclusão dos jovens na EJA. A partir dessa compreensão, será possível traçar caminhos para uma educação de qualidade com equidade.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:

Sua participação é voluntária e o(a) sr(a) pode interromper a entrevista mesmo depois de ter concordado em participar. O(a) sr(a) tem liberdade para não responder a qualquer pergunta da entrevista. Em caso de recusa ou interrupção, o(a) sr(a) não será exposto(a) a qualquer tipo de penalidade.

A sua participação será mantida em completo sigilo. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e serão usadas somente com fins estatísticos. Seu nome, endereço e outras informações pessoais serão transformados em um código de identificação único. As informações coletadas na entrevista serão identificadas apenas através do código, sem nenhuma identificação pessoal.

Rubrica da(o) Participante

Rubrica do pesquisador Responsável

O sr(a) aceita participar dessa pesquisa? () Sim () Não, recuso.

QUEM DEVO ENTRAR EM CONTATO EM CASO DE DÚVIDA

ANEXO 1 (continuação)

Caso o(a) sr(a) tenha qualquer dúvida sobre esta pesquisa, o sr(a) pode me perguntar ou entrar em contato com o pesquisador responsável (Delmo da Silva) a Coordenação da Pesquisa ou com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNESP, [cujo os contatos estão descritos abaixo], órgão responsável pelo esclarecimento de dúvidas relativas aos procedimentos éticos da pesquisa e pelo acolhimento de eventuais denúncias quanto à condução do estudo.

DECLARAÇÃO PESQUISADOR/RESPONSÁVEL

DECLARO estar ciente de todos os detalhes inerentes a pesquisa e COMPROMETO-ME a acompanhar todo o processo, prezando pela ética tal qual expresso na Resolução do Conselho Nacional de Saúde – CNS n.466/12 e, especialmente, pela integridade do sujeito da pesquisa.

Esse termo de consentimento foi elaborado em duas vias. Após a sua confirmação em participar, uma via permanecerá retida com o pesquisador responsável e a outra com o(a) sr(a).

APÊNDICE 2



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru



CARTA DE PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DE PESQUISA EM UNIDADE ESCOLAR

Ilmo. Sr. Diretor pedagógico Richard de Souza Costa

Eu, Professora Dra. Silvia Regina Vieira da Silva orientadora do mestrando Delmo da Silva, Professor de Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Geralda de Aquino, Cidade Jardim Goiânia - GO, comunico que meu orientando iniciou à sua qualificação profissional como aluno no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP – Campus de Bauru.

O título do projeto de pesquisa proposto é **"Os Impactos e os Desafios Educacionais da Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Goiânia."**: O objetivo é coletar dados e obter o número de alunos matriculados nessa modalidade, e sob a minha orientação Professora Dra. Silvia Regina Vieira da Silva. Por isso, solicito vossa autorização para aplicar a pesquisa na sala de aula da referida escola, após o devido consentimento dos responsáveis.

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa qualitativa descritiva a ser realizada por meio de entrevistas e de revisão bibliográfica. Discentes e docentes da EJA (Educação de Jovens e Adultos) participarão das entrevistas que visam compreender experiências com o EJA em um período em que cada vez mais jovens aderem ao EJA, antes procurado por adultos que não finalizaram o ciclo escolar em tempo habitual.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender o fenômeno de "juvenilização" da EJA, na perspectiva de discentes e de docentes do EJA. Compreender experiências com o EJA em um período em que cada vez mais jovens aderem a EJA, antes procurado por adultos que não finalizaram o ciclo escolar em tempo habitual.

Esclareço que esta pesquisa não acarretará custos a essa Instituição Educacional, bem como será expressamente assegurado o devido sigilo e confidencialidade tanto da escola, quanto dos relatos informais dos discentes acerca da unidade didática e, ainda, também não prejudicará o conteúdo a ser ministrado no ano letivo.

Ademais, considerando o fato de os discentes vierem a ser menores de idade, todos os pais e/ou responsáveis serão convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) consentindo a participação dos(as) filhos(as) nesta pesquisa. Além disso, também serão livres para recusar-se a participar, retirar seu consentimento livre e esclarecido ou interromper a participação a qualquer momento sem que ocorra qualquer penalidade.

O tempo estimado para realização da pesquisa é durante o período letivo do ano de 2024, cujas datas serão previamente agendadas mês a mês. A divulgação dos resultados obtidos será realizada sob forma de trabalho científico, com divulgação em eventos e/ou revistas científicas.

Diante do exposto, agradeço antecipadamente a atenção dispensada, e conto com vossa autorização para iniciar o trabalho de pesquisa visando proporcionar melhorias no aprendizado dos discentes, gerando a esses um maior rendimento escolar.

Esclarecemos que o projeto de pesquisa será submetido ao Comitê de Ética para análise, somente com o termo de TERMO DE CONSENTIMENTO E AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA assinado. Na sequência o Comitê de Ética emite seu parecer. Comprometemo-nos no envio desse parecer do Comitê de Ética assim que ele estiver disponível.

Atenciosamente,

Goiânia, 25 de março de 2024.

Prof. Dra. Silvia Regina Vieira da Silva (orientadora)

Delmo da Silva (orientando)