



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E  
PRÁTICAS EDUCATIVAS



**HILDIONES SILVA E SILVA**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE UMA ESCOLA DE ALTO ALEGRE DO  
PINDARÉ/MA: narrativas sobre os desafios da permanência escolar**

IMPERATRIZ-MA  
2025

**HILDIONES SILVA E SILVA**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE UMA ESCOLA DE ALTO ALEGRE DO  
PINDARÉ/MA: narrativas sobre os desafios da permanência escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ilma Maria Oliveira da Silva

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva e Silva, Hildiones.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE UMA ESCOLA DE ALTO ALEGRE DO PINDARÉ/MA: narrativas sobre os desafios da permanência escolar / Hildiones Silva e Silva. - 2026.  
106 p.

Orientador(a): Ilma Maria de Oliveira Silva.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas - Ppgepe/ccim, Universidade Federal do Maranhão, Alto Alegre do Pindaré, 2026.

1. Eja. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Políticas Públicas. 4. Permanência e Evasão Escolar Na Eja. I. de Oliveira Silva, Ilma Maria. II. Título.

**HILDIONES SILVA E SILVA**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE UMA ESCOLA DE ALTO ALEGRE DO  
PINDARÉ/MA: narrativas sobre os desafios da permanência escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ilma Maria Oliveira da Silva

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ilma Maria de Oliveira Silva  
(Orientadora e Presidente)  
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

---

Prof. Dr. Nertan Dias Silva Maia  
(Membro Titular Interno)  
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

---

Prof. Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada  
(Membro Titular Externo)  
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL

À minha mãe, Francisca Angelica Silva e Silva. Ao meu esposo, Walbet Santos Rabelo. Às minhas filhas, Analice Silva Maia, Gleicy Hellen Silva Rabelo e Paloma Silva Rabelo.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente a Deus, fonte de toda a benção e sabedoria, por ter-me guiado e sustentado ao longo desta jornada acadêmica. Sua misericórdia e amor incondicional foram minha força e inspiração, permitindo-me superar desafios e alcançar meus objetivos.

À minha mãe, Francisca Angelica Silva e Silva, por ser uma fonte inesgotável de amor. Sua presença foi fundamental para o meu crescimento e desenvolvimento. Gratidão a minha mãe por tudo que fez por mim e continua fazendo. As palavras não podem expressar o quanto sou grata.

Ao meu amado esposo, Walbet Santos Rabelo, que me acompanhou em cada passo desta jornada. Seu apoio incondicional foi fundamental para que eu pudesse superar cada desafio encontrado no percurso.

Às minhas filhas, Analice Silva Maia, Gleicy Hellen Silva Rabelo e Paloma Silva Rabelo, que me deram força e coragem para continuar meus estudos. Obrigada por serem minhas parceiras, minhas amigas e minhas filhas amadas.

À minha orientadora, Ilma Maria de Oliveira Silva, por sua dedicação, sabedoria, paciência, generosidade e apoio incondicional ao longo desta jornada acadêmica. Sua orientação precisa e estimulante foi fundamental para que eu pudesse desenvolver meu trabalho e alcançar meus sonhos. Obrigada por ser esse ser de luz, uma fonte de inspiração para mim.

À professora Maria Helena Azevedo, membra do Conselho Municipal de Educação do município de Alto Alegre do Pindaré, que, desde o primeiro contato que tivemos, contribuiu para a realização de minha pesquisa e não hesitou em nenhum momento em me ajudar. Sua contribuição foi fundamental para o sucesso deste trabalho.

Agradeço à gestora Tonilde Sousa Silva, que dedicou um pouco do seu tempo para participar de minha pesquisa. Sua contribuição foi de grande valia para construção dessa dissertação.

Às estudantes de EJA, foram fundamentais para produção das narrativas, sinto-me grata pelo acolhimento e disponibilidade de cada uma.

À professora Vanessa Silva do Nascimento, que contribuiu com informações importantes sobre sua experiência enquanto professora no contexto da EJA.

Ao ex-prefeito, Francisco Dantas Ribeiro Filho (Fufuca) pela assinatura do convênio com a Universidade Federal do Maranhão que nos oportunizou cursar o Mestrado Profissional em Educação e Práticas Educativas.

Aos profissionais do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação e Práticas Educativas do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão, expresse minha profunda gratidão pela valiosa colaboração na concretização desta jornada formativa.

Obrigada à banca examinadora: Prof. Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada e Prof. Dr. Nertan Dias Silva Maia pela leitura cuidadosa do trabalho e pelas valiosas contribuições na qualificação.

Poe fim, agradeço a todos e todas que direto ou indiretamente contribuíram para esta conquista acadêmica.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

(Paulo Freire)

## RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão social e na democratização do ensino, oferecendo oportunidades de aprendizagem para aqueles que, por diferentes razões, não puderam concluir a Educação Básica na idade convencional. Essa modalidade de ensino atende às necessidades específicas dos/as estudantes jovens e adultos, considerando suas experiências de vida e promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. Partindo dessa premissa, este trabalho traz o seguinte problema: Como os desafios de permanência escolar na EJA, em uma escola de Alto Alegre do Pindaré/MA, expressam contradições e tensões entre políticas públicas, práticas pedagógicas e trajetórias de vida dos estudantes? A partir do problema, buscamos analisar os desafios da permanência escolar da EJA de Alto Alegre do Pindaré/MA e como expressam contradições e tensões entre políticas públicas, práticas pedagógicas e trajetórias de vida dos estudantes no Maranhão. Para nortear a pesquisa elaboramos os seguintes objetivos específicos: analisar os marcos legais, políticos e históricos da EJA no Brasil e no município; compreender, a partir das narrativas, os fatores que favorecem ou dificultam a permanência na EJA ; e Elaborar o produto educacional como síntese interpretativa e pedagógica da pesquisa. Adotamos a História Oral como metodologia e utilizamos as narrativas como instrumento de coleta de dados. Os nossos interlocutores foram estudantes de EJA, professora, gestora escolar e a presidente do Conselho Municipal de Educação do município de Alto Alegre do Pindaré. A pesquisa apontou que os/as estudantes da EJA enfrentam desafios significativos que demandam atenção urgente. Entre as principais necessidades identificadas estão a valorização da trajetória de vida dos/as estudantes, a adaptação dos conteúdos às realidades socioculturais dos/das estudantes, formação continuada específica para o professor(a) de EJA e a criação de práticas pedagógicas que promovam o protagonismo e a autonomia no processo de aprendizagem. Apesar dos desafios relacionados à permanência ainda se manifestarem de forma recorrente na EJA, é possível reconhecer avanços significativos no desenvolvimento dessa modalidade, tanto no âmbito das práticas pedagógicas quanto na formulação de políticas públicas voltadas à inclusão e valorização dos/as estudantes. Concluimos que a EJA demanda ações integradas que transcendam a mera oferta de ensino, exigindo práticas pedagógicas sensíveis às especificidades dos/as estudantes. O reconhecimento dos avanços obtidos não deve obscurecer os desafios persistentes, sobretudo no que tange à permanência e à valorização das trajetórias dos/das estudantes. Assim, reafirma-se a urgência de políticas públicas que garantam infraestrutura adequada, formação continuada dos professores, estratégias de permanência que considerem as múltiplas jornadas dos estudantes comprometidas com a equidade, a inclusão.

**PALAVRAS-CHAVE:** EJA. Educação de Jovens e Adultos. Políticas públicas. Permanência e evasão escolar na EJA.

## ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) plays a fundamental role in promoting social inclusion and democratizing education, offering learning opportunities to those who, for different reasons, were unable to complete Basic Education at the conventional age. This educational modality addresses the specific needs of young and adult learners, considering their life experiences and promoting meaningful and contextualized learning. Based on this premise, this study presents the following problem: How do the challenges of school retention in EJA, in a school in Alto Alegre do Pindaré/MA, express contradictions and tensions among public policies, pedagogical practices, and the life trajectories of students? From this problem, we seek to analyze the challenges related to school retention faced by EJA students in a school in Alto Alegre do Pindaré, Maranhão. To guide the research, we developed the following specific objectives: to analyze the legal, political, and historical frameworks of EJA in Brazil and in the municipality; to understand, through narratives, the factors that facilitate or hinder permanence in EJA; and to develop an educational product as an interpretative and pedagogical synthesis of the research. We adopted Oral History as the methodology and used narratives as the data collection instrument. Our interlocutors were EJA students, a teacher, a school administrator, and the president of the Municipal Education Council of Alto Alegre do Pindaré. The research indicated that EJA students face significant challenges that demand urgent attention. Among the main needs identified are the appreciation of students' life trajectories, the adaptation of content to their sociocultural realities, specific continuing education for EJA teachers, and the creation of pedagogical practices that promote protagonist and autonomy in the learning process. Although challenges related to school retention continue to appear recurrently in EJA, it is possible to recognize significant progress in the development of this modality, both in pedagogical practices and in the formulation of public policies aimed at inclusion and valuing students. We conclude that EJA requires integrated actions that go beyond the mere provision of schooling, demanding pedagogical practices sensitive to the specificities of its learners. Recognizing the advances achieved should not overshadow the persistent challenges, especially regarding retention and the appreciation of students' trajectories. Thus, the urgency of public policies that ensure adequate infrastructure, continuing teacher education, and retention strategies that consider the multiple daily demands of students committed to equity and inclusion is reaffirmed.

**KEYWORDS:** EJA. Youth and Adult Education. Public policies. School retention and dropout in EJA.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNCC	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FACINTER	Faculdade Internacional de Curitiba
FATEC	Faculdade de Tecnologia de Curitiba
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HO	História Oral
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PQD	Programa de Qualificação Docente
PROCAD	Programa de Capacitação Docente
PROEB	Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica

PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNINTER	Centro Universitário Internacional Uninter

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1</b>	<b>Procedimentos teóricos metodológicos .....</b>	<b>19</b>
<b>1.2</b>	<b>Interlocutores da pesquisa .....</b>	<b>26</b>
<b>1.2</b>	<b>Estrutura da Dissertação .....</b>	<b>28</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM CAMINHO COM MUITOS CONTORNOS .....</b>	<b>31</b>
<b>2.1</b>	<b>A Educação de Jovens e Adultos no Brasil .....</b>	<b>31</b>
<b>2.2</b>	<b>A Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino: o que mudou?.....</b>	<b>40</b>
<b>2.3</b>	<b>A Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de Paulo Freire .....</b>	<b>46</b>
<b>3</b>	<b>A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ALTO ALEGRE DO PINDARÉ/MA .....</b>	<b>51</b>
<b>3.1</b>	<b>Caracterização do município de Alto Alegre do Pindaré .....</b>	<b>51</b>
<b>3.2</b>	<b>A política de institucionalização da Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino em Alto Alegre do Pindaré .....</b>	<b>55</b>
<b>3.3</b>	<b>A Formação de professores/as alto alegrenses e as implicações na Educação de Jovens e Adultos .....</b>	<b>61</b>
<b>4</b>	<b>PERMANÊNCIA DOS/AS ESTUDANTES DA EJA EM UMA ESCOLA DE ALTO ALEGRE DO PINDARÉ: ESCUTA, VOZES E ENTRELACES DAS NARRATIVAS E NARRADORES .....</b>	<b>66</b>
<b>5</b>	<b>CAMINHOS INTERROMPIDOS: VOZES QUE NARRAM A IMPORTÂNCIA DA EJA PARA EMANCIPAÇÃO DO SER HUMANO .....</b>	<b>84</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>85</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>88</b>
	<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO .....</b>	<b>95</b>
	<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES DE EJA .....</b>	<b>97</b>
	<b>APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES(AS) DE EJA ...</b>	<b>98</b>
	<b>APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTOR ESCOLAR .....</b>	<b>99</b>
	<b>APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO .....</b>	<b>100</b>
	<b>APÊNDICE G - AUTORIZAÇÃO PARA USO DO NOME DA GESTORA ESCOLAR .....</b>	<b>102</b>
	<b>APÊNDICE H - AUTORIZAÇÃO PARA USO DO NOME DA PROFESSORA.....</b>	<b>103</b>
	<b>APÊNDICE I - AUTORIZAÇÃO PARA USO DO NOME DOS ESTUDANTES.....</b>	<b>104</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que busca garantir o direito à educação às pessoas que, por diferentes motivos, não puderam concluir a Educação Básica na idade considerada regular nos documentos que norteiam a educação escolar. Esse direito é assegurado pela Constituição Federal (CF) de 1988, que estabelece a educação como pilar fundamental para a construção de uma sociedade justa e inclusiva, determinando que o Ensino Fundamental seja obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não o cursaram na idade própria (Brasil, 1988).

Apesar dos avanços legais, a EJA enfrenta desafios históricos, sobretudo no que se refere à permanência escolar. Para Stephanou e Bastos (2005, p. 23), as práticas educacionais historicamente desiguais no Brasil se desenvolveram em um cenário no qual “a exclusão educacional da maioria da população reforçou as desigualdades sociais e consolidou o poder das elites”.

Historicamente, a educação brasileira foi estruturada de forma excludente. No período colonial, o acesso à escolarização era restrito às elites, enquanto indígenas, pessoas escravizadas e trabalhadores permaneciam à margem do ensino formal. Conforme Paiva (2003, p. 47), “o trabalho educativo dos jesuítas, embora relevante para a formação da elite colonial, não tinha como prioridade a inclusão de todos, mas sim a conversão religiosa e a formação de administradores e religiosos alinhados aos interesses da Coroa”. Essas marcas de exclusão se perpetuaram ao longo dos séculos, inclusive durante o processo de industrialização, quando a educação passou a ser associada à qualificação para o trabalho, mas ainda distante de uma perspectiva emancipadora.

No século XX, a EJA consolidou-se como uma política educacional voltada à correção das distorções históricas de escolarização. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), (Lei nº 9.394/1996) representou um avanço ao reconhecer a EJA como parte da Educação Básica, defendendo propostas pedagógicas flexíveis e adequadas às especificidades dos estudantes. Como enfatiza o artigo 37 da LDB, “o ensino supletivo terá por objetivo atender a adolescentes e adultos que não possam realizar os estudos na idade regular, garantindo-lhes acesso ao aprendizado” (Brasil, 1996). No entanto, a efetivação desse direito ainda encontra entraves, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Os desafios da permanência escolar na EJA constituem um dos principais problemas dessa modalidade. Entende-se permanência não apenas como a presença física do estudante na escola, mas como sua participação contínua, significativa e motivada no processo educativo.

Nesse sentido, a permanência está diretamente relacionada ao reconhecimento das trajetórias de vida dos estudantes, à valorização de seus saberes, à adequação curricular e às condições objetivas que possibilitam o acesso e a continuidade dos estudos.

Lopes (2021, p. 132) argumenta que “a falta de alinhamento entre os currículos escolares e as realidades dos estudantes contribui para a alta taxa de abandono, já que muitos estudantes não veem no ensino oferecido uma relação direta com suas experiências e necessidades”. Esse aspecto evidencia a importância de práticas pedagógicas contextualizadas, dialógicas e inclusivas, que promovam o protagonismo estudantil.

No contexto da pesquisa realizada em uma escola de Alto Alegre do Pindaré/MA, a narrativa da gestora escolar, professora Tonilde Sousa Silva, expressa que “as atividades e os horários de aula precisam ser adaptados para atenderem as reais necessidades desses alunos” (informação verbal). A narrativa da gestora evidencia que é fundamental adotar práticas pedagógicas inclusivas e dialógicas, que valorizem os saberes dos/das estudantes e promovam seu protagonismo. Nesse sentido, a EJA precisa ser vista não apenas como uma forma de compensação educacional, mas como um espaço de transformação social, onde os estudantes são reconhecidos como sujeitos de sua própria história.

Portanto, a decisão de pesquisar os desafios da permanência escolar dos/as estudantes da EJA em uma escola de Alto Alegre do Pindaré/MA está relacionada às minhas experiências vivenciadas em uma turma dessa modalidade no ano de 2003, no povoado Centro do Jota. O trabalho desenvolvido nesse contexto evidenciou dificuldades de acesso, a precariedade das condições de ensino e as limitações estruturais, que marcaram o cotidiano escolar. Essas vivências contribuíram para a compreensão da complexidade da EJA e fortaleceram o compromisso com a educação e com a comunidade atendida.

O ensino-aprendizagem ocorria em um contexto marcado por múltiplos desafios, envolvendo estudantes trabalhadores da roça, quebradeiras de coco, donas de casa, pessoas desempregadas, entre outros. Esse cenário evidenciava a complexidade social dos sujeitos da EJA e as diversas relações que atravessam o espaço escolar, exigindo práticas pedagógicas sensíveis às condições de vida e às experiências desses estudantes.

Entre as dificuldades observadas, destacavam-se os problemas de visão, agravados pelas condições precárias de iluminação que se dava à luz de lamparina<sup>1</sup>, o que comprometia o processo de alfabetização. A utilização de óculos improvisados, óculos de uma perna só, compartilhados entre os estudantes, simbolizava o esforço coletivo para acessar o mundo da leitura e da escrita. Esse contexto revela limites estruturais da educação brasileira e é

---

<sup>1</sup> A **lamparina** é um objeto utilizado como fonte de iluminação, especialmente antes da popularização da energia elétrica. Trata-se de um recipiente geralmente feito de metal, vidro ou cerâmica, que armazena um combustível líquido (como óleo, querosene ou azeite). Esse combustível é conduzido por um pavio, que, ao ser aceso, produz luz por meio da combustão.

confirmada na narrativa da estudante Edinalva Santos Sousa: “a maioria dos alunos tem problema de vista, eu também tenho” (informação verbal).

As experiências vivenciadas no contexto da EJA revelam que, mesmo diante de condições estruturais precárias, a permanência escolar pode ser fortalecida quando os estudantes se sentem respeitados, valorizados e compreendidos em suas singularidades. O vínculo estabelecido entre professores e estudantes, bem como a empatia e a contextualização do ensino, constituem elementos centrais para a continuidade dos estudos.

A escola desempenhava um papel fundamental na formação desses estudantes, proporcionando-lhes condições formativas necessárias para participarem ativamente da vida comunitária e econômica. Além disso, a alfabetização contribuiu para a autonomia e independência dos/das estudantes, permitindo-lhes navegar pelo mundo com maior confiança e competência, promovendo uma educação que não apenas informe, mas que principalmente transforme. Essa vivência motiva a compreensão das necessidades e potencialidades da EJA, reafirmando a educação como um direito fundamental e um meio de promoção de justiça social.

É importante ressaltar que, durante o período em que lecionamos nessa turma de EJA, não houve desistência escolar. Os/as estudantes demonstravam motivação para permanecer na escola, mesmo diante do cansaço diário, de problemas de saúde e de outras dificuldades cotidianas, mantendo assiduidade nas aulas. Essa experiência contribuiu para a construção da minha identidade enquanto professora, fundamentada na empatia, na contextualização do ensino e no reconhecimento do contexto sociocultural dos/as estudantes.

Apesar das limitações estruturais e da escassez de recursos pedagógicos, os/as estudantes permaneceram na escola, evidenciando resistência, força e determinação. Em contraste, atualmente observa-se o quanto tem se tornado desafiador garantir a permanência de estudantes na EJA, realidade que pode ser constatada por meio de minhas atividades enquanto coordenadora escolar.

Assim, a partir das experiências e observações acumuladas ao longo do trabalho com estudantes da EJA, intensificou-se a inquietação em compreender os desafios que interferem ou contribuem na permanência escolar. Torna-se fundamental refletir sobre os fatores que contribuem para a desistência e sobre as possibilidades de intervenção capazes de minimizar essas dificuldades. Conforme Freire (1996, p. 67), “[...] a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas transformam o mundo”. Nessa perspectiva, a permanência dos estudantes na escola é condição essencial para que suas vivências sejam valorizadas e para que se tornem protagonistas de seu processo de aprendizagem, contribuindo para uma transformação social mais ampla e significativa.

Diante da inquietação sobre como se dá a permanência dos/das estudantes de EJA no município de Alto Alegre do Pindaré, no Maranhão, elaboramos o problema que buscou-se responder durante o processo da pesquisa: Como os desafios escolares na EJA, em uma escola de Alto Alegre do Pindaré/MA, expressam contradições e tensões entre políticas públicas, práticas pedagógicas e trajetórias de vida dos/das estudantes? Levando em conta esse problema, a pesquisa teve como objetivo geral analisar os desafios da permanência escolar da EJA de Alto Alegre do Pindaré/MA e como expressam contradições e tensões entre políticas públicas, práticas pedagógicas e trajetórias de vida dos estudantes no Maranhão.

Priorizando as narrativas dos/as estudantes, esta pesquisa buscou valorizar suas vozes e experiências, reconhecendo que oferecem percepções significativas sobre os desafios enfrentados e os fatores que motivam o retorno à escola. A inclusão da visão da professora, da presidente do Conselho Municipal de Educação e da gestora escolar, o estudo amplia a compreensão do contexto escolar de Alto Alegre do Pindaré/MA, possibilitando uma análise mais abrangente dos desafios atuais da EJA. Escutar e valorizar as experiências dos estudantes para promover mudanças significativas na EJA.

Diante desse contexto delineamos os seguintes objetivos específicos: analisar os marcos legais, políticos e históricos da EJA no Brasil e no município de Alto Alegre do Pindaré/MA; compreender, a partir das narrativas, os fatores que favorecem ou dificultam a permanência na EJA; elaborar o produto educacional como síntese interpretativa e pedagógica da pesquisa.

Esse livro, produto dessa pesquisa, tem como objetivo compartilhar as histórias e experiências dos estudantes da EJA, destacando as narrativas que evidenciam o que os motivam a permanecerem na escola. Acreditamos que essas vozes são essenciais para compreender melhor os fatores que fortalecem a permanência desses estudantes, valorizando suas trajetórias e contribuindo para a construção de uma educação mais acolhedora e inclusiva. O produto será um recurso valioso para professores, gestores e formuladores de políticas públicas. Ao dar voz aos estudantes da EJA, o trabalho contribui para uma compreensão mais profunda das necessidades e potencialidades desse grupo, oportunizando o protagonismo estudantil, onde suas vozes serão ouvidas.

Assim, a presente pesquisa teve como lócus uma escola localizada na zona rural da cidade de Alto Alegre do Pindaré/MA. Essa cidade está situada a aproximadamente 212,56 km da capital, São Luís, e foi emancipada politicamente pela Lei nº 6.167, de 10 de novembro de 1994. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2024, a população estimada de Alto Alegre do Pindaré é de aproximadamente 26.411 habitantes.

A escola foi fundada em 1987 e recebeu o nome em homenagem ao romancista, abolicionista e humanista brasileiro, Antonio Frederico Castro Alves. Ela atende a estudantes desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, além de oferecer a modalidade EJA. O prédio da escola também é cedido à rede estadual de ensino para o funcionamento do Ensino Médio regular no turno noturno.

Na referida escola, a EJA funciona no turno noturno atendendo a todas as etapas desta modalidade em uma única turma, com um público de estudantes na faixa etária de 17 a 75 anos. Os horários de aulas são organizados para atender às especificidades da turma. Os estudantes dessa modalidade em sua maioria são trabalhadores de serviços braçais, proprietários de pontos comerciais, mães, donas de casas, quebradeiras de coco, desempregados e autônomos/as etc., como é possível verificar na narrativa da estudante Edinalva Santos Sousa, quando conta de sua vida: “faço faxina quando me chamam, lavo roupa, quebro coco, faço carvão” (informação verbal).

### **1.1 Procedimentos teóricos metodológicos**

Levando em consideração o objeto de pesquisa e os objetivos desta dissertação, fundamentamos o trabalho na abordagem qualitativa e na História Oral (HO), como metodologia. A HO proporciona ao/a pesquisador/a informações detalhadas, permitindo uma compreensão mais ampla dos acontecimentos por meio das narrativas, sendo a narrativa fundamental para a construção do conhecimento nesta metodologia. Como destaca Seixas (2004, p. 45), “[...] a história oral privilegia o relato de quem viveu a experiência, valorizando a escuta e a compreensão do sujeito como fonte de conhecimento”. Dessa forma, a narrativa assume papel central, superando critérios quantitativos e permitindo uma compreensão mais aprofundada das experiências narradas.

Nessa perspectiva, a escolha pela HO revela-se coerente com os objetivos da pesquisa, uma vez que permite acessar tanto as trajetórias de vida quanto as experiências específicas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos. Conforme assinala Alberti (2013, p. 85–89), “se o que interessa é a trajetória do entrevistado, suas escolhas, sua visão de mundo em diferentes momentos, seus valores e projetos, o que se deve buscar é a história de vida. Se o interesse é um tema específico, um acontecimento ou uma conjuntura, a modalidade indicada é a história oral temática”. Assim, ao articular essas modalidades, a pesquisa valoriza as narrativas como fontes privilegiadas para compreender as experiências vividas, os sentidos atribuídos à escolarização e os desafios que atravessam o cotidiano dos sujeitos da EJA.

Em consonância com essa perspectiva, a distinção entre as modalidades da HO contribui para o rigor metodológico da pesquisa, permitiu-se a articulação entre trajetórias de vida e temas específicos investigados. Conforme Meihy e Ribeiro (2011, p. 72–75), “a história oral de vida foca a experiência do narrador no conjunto de sua vida. O que importa é a visão global da trajetória do entrevistado. Já a história oral temática se ocupa de um assunto específico, de um evento ou de um tema central que motiva a entrevista”. Dessa forma, a utilização dessas modalidades possibilita uma análise coerente com o objeto e os objetivos do estudo, respeitando os princípios metodológicos da HO.

A maneira de interpretar as informações deve ser uma etapa fundamental que exige cuidado e sensibilidade por parte do pesquisador, especialmente quando se trata de abordagens qualitativas. A interpretação das informações na pesquisa foi uma etapa fundamental para compreender o significado dos dados coletados. Segundo Triviños (2007, p. 45), “a análise deve ser feita de forma cuidadosa, buscando entender o contexto e as nuances que envolvem as informações”. Ele destaca que a interpretação não é apenas uma leitura superficial, mas uma reflexão profunda que permite ao pesquisador captar o verdadeiro sentido dos dados, facilitando a construção de conhecimentos sólidos e relevantes.

A HO constitui uma metodologia valiosa para estudos que buscam aprofundar a compreensão das narrativas. De acordo com Silva (2010, p. 78), essa metodologia permite captar narrativas e memórias de pessoas que vivenciaram os fatos, oferecendo uma perspectiva mais humanizada e detalhada do passado. Assim, essa metodologia torna útil para compreender contextos sociais e culturais, trazendo à tona experiências que muitas vezes não estão registradas em documentos escritos.

Thompson (1990, p. 102), “[...] valoriza a narrativa dos sujeitos, reconhecendo a importância de suas vozes na construção do conhecimento histórico”. O autor enfatiza que a metodologia da HO contribui para uma compreensão mais ampla dos eventos, pois permite que as pessoas expressem suas percepções e sentimentos, enriquecendo a análise histórica com elementos subjetivos e emocionais. Nessa perspectiva, amplia as possibilidades de interpretação dos fatos históricos.

A partir dessa compreensão sobre a importância das narrativas na construção do conhecimento histórico, Freitas (2015, p. 33) reforça a importância de que o pesquisador adote uma postura analítica crítica e reflexiva diante das narrativas e reconheça que as narrativas carregam percepções, sentimentos e interpretações próprias dos sujeitos. Assim, incorporar diferentes perspectivas analíticas, torna-se possível aprofundar a interpretação dos dados e

ampliar a compreensão dos fenômenos investigados, em consonância com a natureza plural e complexa das experiências narradas.

Nesse encadeamento reflexivo, o diálogo proposto por Freire (1970) é essencial para compreender a aproximação das narrativas na HO. Sua concepção dialógica reconhece o sujeito como protagonista e valoriza a escuta sensível, em sintonia com os princípios dessa metodologia. Amado (1995) reforça essa ideia destacando que a HO legitima memórias e trajetórias individuais, incorporando vozes silenciadas ao debate histórico. Assim, a articulação entre Freire e a HO sustenta a centralidade das narrativas na interpretação dos fenômenos investigados.

Com base na metodologia e nos objetivos propostos, as narrativas das interlocutoras como recurso metodológico possibilitaram acompanhar a construção de sentidos elaborados por elas, a identificação de elementos que emergem de forma espontânea durante o processo de rememoração. Conforme argumenta Amado (1995), a HO se caracteriza por ser uma metodologia viva, cuja força reside justamente na abertura para acolher narrativas autênticas, marcados pela complexidade das trajetórias individuais e coletivas. Assim, reconheço que as narrativas não apenas informam, mas também revelam modos de viver, interpretar e ressignificar experiências, permitindo que aspectos muitas vezes silenciados ou invisibilizados em outras fontes venham à tona.

O registro das narrativas foi realizado por meio de um gravador de voz, com o objetivo de assegurar a precisão e a integridade das narrativas compartilhadas pelas interlocutoras. A utilização desse recurso possibilitou captar de forma autêntica e detalhada as experiências narradas, permitindo revisões posteriores sempre que surgissem dúvidas interpretativas ou novas demandas analíticas no processo investigativo. Como destaca Minayo (2014, p. 124), a gravação constitui uma técnica fundamental para garantir a fidelidade do conteúdo produzido pelos participantes, favorecendo uma análise mais aprofundada e rigorosa dos dados. Assim, o uso do gravador contribuiu significativamente para a consistência metodológica do estudo e para a preservação das nuances presentes nas narrativas.

As narrativas podem assumir diferentes formatos, a depender dos objetivos do/a pesquisador/a e da natureza do fenômeno investigado. No contexto deste estudo, a opção por uma condução flexível das narrativas mostrou-se fundamental para favorecer a emergência de temas significativos, ao mesmo tempo em que se preservava uma orientação através de um roteiro previamente elaborado. Para Clandinin e Connelly (2011), a pesquisa narrativa se estrutura na intencionalidade de compreender e interpretar as dimensões pessoais e humanas para além de esquemas fechados, recortados e quantificáveis. Assim, permitir que as

interlocutoras estruturassem suas narrativas de forma espontânea, mas dentro de um roteiro orientado, tornou-se possível captar nuances, sentidos e interpretações que enriquecem a compreensão do nosso objeto de pesquisa.

Utilizamos a pesquisa documental como meio para compreender a estrutura curricular da EJA no município de Alto Alegre do Pindaré. Analisamos documentos oficiais que norteiam as políticas educacionais brasileiras, incluindo a CF de 1988, a LDB 9.394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/14, o Parecer CNE/CEB nº 01/2000 e a Resolução nº 001/2023 do Conselho Municipal de Educação de Alto Alegre do Pindaré. As análises permitiram conhecer as diretrizes legais e normativas que orientam a EJA no município, evidenciando os avanços, desafios e particularidades na implementação dessa modalidade de ensino localmente.

A pesquisa de campo realizada para obter dados empíricos e compreender o contexto da EJA no município de Alto Alegre do Pindaré, permitiu conhecer as condições estruturais da escola e as percepções dos interlocutores envolvidos. Segundo Gil (2008, p. 45), “a pesquisa de campo é essencial para obter informações diretas da fonte, possibilitando uma compreensão mais concreta e detalhada do fenômeno estudado”. Tal abordagem possibilitou a coleta de informações atualizadas e específicas, contribuindo para uma análise mais contextualizada e precisa das ações educativas locais.

As análises foram orientadas pela perspectiva freiriana, que compreende a educação como uma prática de liberdade e destaca o diálogo e a conscientização como elementos centrais do processo de ensino-aprendizagem. Para Freire (1999, p. 94), “não há educação sem sonho e sem utopia. Ensinar exige considerar que a realidade não é estática, mas sujeita à transformação”. A partir dessa concepção, a análise das narrativas permite reconhecer a dimensão política e emancipadora presente nos relatos, evidenciando o potencial transformador que Freire atribui ao ato educativo.

No que concerne às narrativas dos/das interlocutores da pesquisa, vão além de contar histórias; elas representam uma expressão complexa de suas experiências, identidades e percepções do mundo, permitindo que o pesquisador acesse sentidos, emoções e significados que muitas vezes não são evidentes em dados quantitativos. Assim, construí as narrativas junto aos interlocutores visando analisar os desafios relacionados à permanência dos/das estudantes da EJA em uma escola de Alto Alegre do Pindaré, no Maranhão. As interlocutoras da pesquisa compreendem quatro estudantes da EJA, uma professora, uma gestora escolar e a presidente do Conselho Municipal de Educação de Alto Alegre do Pindaré, cujas experiências e percepções contribuíram para a compreensão aprofundada do fenômeno investigado.

Os/as estudantes selecionados/as para esta pesquisa atenderam aos seguintes critérios: por serem estudantes matriculados na EJA na escola referida, pois essa população apresenta particularidades e desafios próprios que são essenciais para o entendimento do tema investigado. Foi considerada também, a disponibilidade dos/as estudantes em participar voluntariamente da pesquisa, garantindo o compromisso e o engajamento necessários para uma coleta de dados mais efetiva e significativa.

A professora selecionada possui experiência enquanto professora no ensino de turmas de EJA. Manifestou disponibilidade para colaborar voluntariamente com o estudo, considerando que sua vivência profissional com estudantes da EJA poderá oferecer contribuições relevantes e enriquecedoras para os objetivos da investigação.

A gestora escolar contribuiu para uma perspectiva abrangente sobre as práticas pedagógicas, os desafios institucionais e as especificidades dos estudantes atendidos. Sua atuação direta na gestão da escola possibilitou uma compreensão das políticas, decisões administrativas e ações que impactam o processo de ensino-aprendizagem. Ademais, a gestora demonstrou disposição voluntária em colaborar com a pesquisa.

A presidente do Conselho Municipal de Educação do município de Alto Alegre do Pindaré atende aos critérios estabelecidos para participação na pesquisa, tendo desempenhado por muitos anos a função de coordenadora em programas de formação continuada voltados para professores de EJA. Sua experiência consolidada nesse campo, revela um conhecimento profundo das diretrizes pedagógicas, das políticas públicas educacionais e das demandas específicas dessa modalidade. Sua disposição voluntária em colaborar com a pesquisa reforça seu comprometimento com a valorização da EJA e com a produção de saberes que possam contribuir para o aprimoramento das práticas educativas direcionadas a EJA.

Partindo da necessidade de aprofundar a discussão sobre a EJA e alinhá-la aos objetivos da pesquisa, recorreremos a referenciais teóricos e metodológicos fundamentados em temáticas sistematizadas, que proporcionaram uma base sólida para a análise e compreensão do tema, sendo elas: historicidade da EJA no Brasil; políticas públicas; formação de professores; acesso e permanência escolar.

O trabalho, História e historiografia da educação no Brasil, de Stephanou e Bastos (2005) foi fundamental para abordar a historicidade da EJA no Brasil. As autoras oferecem uma análise detalhada das primeiras iniciativas de alfabetização de adultos, situando a emergência da EJA no contexto educacional brasileiro a partir da década de 1940.

Continuando sobre a historicidade da EJA, Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000) têm perspectiva essencial para compreender a historicidade da EJA no Brasil, pois

abordam de maneira detalhada o processo de institucionalização dessa modalidade de ensino e os desafios enfrentados ao longo das décadas. Exploram o período de fortalecimento da EJA nas décadas de 1980 e 1990, culminando na promulgação da LDB/1996, que reconheceu oficialmente a EJA como uma modalidade de ensino.

A obra de Vanilda Paiva (2003) enriqueceu a discussão devido à sua análise sobre o papel dos movimentos sociais na promoção dessa modalidade de ensino. Paiva destaca como esses movimentos foram essenciais na luta por uma educação democrática e inclusiva, pressionando o Estado a reconhecer os direitos educacionais dessa parcela da população.

Os trabalhos de Paulo Freire sobre a EJA, (1987, 1996 e 2007), foram fundamentais para a compreensão desta modalidade de ensino. Freire, renomado professor e filósofo brasileiro, propõe uma abordagem dialógica e humanista que valoriza o conhecimento pré-existente dos estudantes, promovendo a conscientização crítica e a emancipação social. Utilizar a perspectiva freiriana na EJA permite transformar a educação em um processo inclusivo e democrático, essencial para atender às necessidades específicas dos jovens e adultos, proporcionando-lhes condições formativas para a compreensão crítica do mundo e a participação ativa na sociedade.

Para abordar as políticas públicas destinadas à EJA no município de Alto Alegre do Pindaré, utilizamos as obras de Edilson Martins (2022, 2023), juntamente com os dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Carta Capital, 2023). Essa combinação foi fundamental para caracterizar de forma precisa e abrangente o município, possibilitando uma análise detalhada de suas particularidades socioeconômicas e demográficas. As obras de Martins (2022, 2023) oferecem uma visão contemporânea e fundamentada sobre os aspectos educacionais e sociais da região, enquanto os dados do IBGE asseguram a confiabilidade e precisão das informações estatísticas. Esse embasamento é essencial para fundamentar a discussão sobre as políticas públicas voltadas à EJA no contexto local.

No que concerne à institucionalização de programas voltados à EJA, dialogamos com Miguel Arroyo (2014), que oferece compreensões valiosas sobre as políticas públicas educacionais. Arroyo explora as dinâmicas sociais e políticas que influenciam a EJA enfatizando a necessidade de uma abordagem crítica e inclusiva. Seu trabalho destaca como os programas de EJA podem ser adaptados para atender às necessidades específicas de diversas populações, oferecendo uma perspectiva crítica sobre a implementação de práticas educativas que promovam a equidade e a justiça social. A contribuição de Arroyo se torna fundamental para entender os contextos históricos e sociais que moldam as políticas educativas e para desenvolver estratégias eficazes que respondam às demandas contemporâneas.

Nesta linha de diálogo, buscamos conceitos utilizados por Freire (1987) continuam a influenciar práticas educativas em vários países. Sua abordagem pedagógica, centrada na conscientização e no diálogo, oferece uma metodologia para a educação de adultos, destacando a importância de tornar os estudantes sujeitos ativos de seu próprio processo de aprendizado. Assim, argumenta que a educação deve ser um ato de libertação e que os programas de EJA devem promover a autonomia e a emancipação dos estudantes.

Quando se trata de formação de professores, Carvalho, Silva e Gonçalves (2020) e Moacir Gadotti (2000) fornecem uma base sólida e abrangente sobre a formação de professores. A obra de Carvalho, Silva e Gonçalves (2020) oferece uma análise contemporânea das teorias e práticas na formação dos professores, destacando os desafios atuais e as novas abordagens pedagógicas. Esta perspectiva é importante para entender as mudanças recentes no campo da educação e como os professores podem organizar seu trabalho profissionalmente.

Por outro lado, trazer as contribuições de Carvalho, Silva e Gonçalves (2020) discutir a EJA é indispensável para compreender o desenvolvimento profissional dos professores. Carvalho, Silva e Gonçalves (2020) abordam a importância da formação contínua e do aperfeiçoamento das competências dos professores. Sua obra oferece insights valiosos sobre como os professores podem desenvolver suas habilidades ao longo da carreira, promovendo uma educação de qualidade e refletindo sobre suas práticas pedagógicas.

Já as contribuições de Moacir Gadotti (2000) trouxeram uma visão mais filosófica e histórica sobre a formação de professores. Gadotti explora os fundamentos da educação e como as teorias educacionais têm evoluído ao longo do tempo. Sua obra permite uma compreensão mais profunda dos princípios que norteiam a prática do professor, proporcionando uma visão integral que combina teoria e prática. Juntas, essas três obras oferecem uma visão completa e enriquecedora sobre a formação de professores, essencial para pesquisadores e profissionais da educação.

Para tratar de permanência escolar na EJA, a dissertação de Jaciara da Silva Arruda (2023), intitulada Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal do Maranhão: desafios do acesso e da permanência estudantil no Campus Imperatriz, é uma fonte relevante para tratar da permanência escolar dos estudantes de EJA. A autora aborda de forma detalhada os desafios enfrentados pelos estudantes de EJA, oferecendo dados e análises para entendermos as dificuldades de acesso e permanência nesse contexto educacional. O trabalho de Arruda fornece uma base sólida para discussões sobre estratégias de intervenção e políticas públicas necessárias para garantir que esses estudantes não apenas ingressem, mas também permaneçam e concluam suas trajetórias acadêmicas.

Na mesma vertente, enfatizando a importância das narrativas, a tese de Jónata Ferreira de Moura (2015), intitulada *Narrativas de vida de professores da educação infantil na constituição da formação docente: as marcas e as ausências da matemática escolar*, permitiu para compreender a importância das narrativas na formação do professor e, por extensão, na permanência escolar. Moura explora como as histórias de vida dos professores influenciam suas práticas pedagógicas, destacando a relevância das experiências pessoais na construção de um ambiente educativo acolhedor e motivador para os estudantes. Este trabalho ofereceu contribuições sobre como as narrativas podem ser utilizadas como estratégias pedagógicas para promover a permanência escolar.

Ainda nessa mesma ótica, Maria da Conceição Passeggi (2010), em seu artigo, narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório, reforça a ideia de que narrar e autobiografar foram processos fundamentais para o desenvolvimento humano e para a formação educacional. Passeggi argumenta que, ao compartilhar suas histórias e itinerários de vida, os indivíduos não só compreendem melhor suas próprias trajetórias, mas também encontram modos de superar desafios e adversidades. Este conceito é particularmente importante quando se trata de permanência escolar, pois, ao promover a autobiografia e a narrativa pessoal, os professores podem criar vínculos mais fortes com os estudantes, incentivando-os a persistirem em seus estudos apesar das dificuldades encontradas.

Os documentos normativos e a legislação foram fundamentais para orientar as definições e regulamentações do sistema educacional brasileiro, com ênfase na EJA. Nesse sentido, utilizamos a CF de 1988, a LDB 9.394/96, o PNE nº 13.005/14, o Parecer CNE/CEB nº 01/2000, a Resolução nº 001/2023 do Conselho Municipal de Educação de Alto Alegre do Pindaré, além de outros documentos pertinentes que possam ser consultados.

No tópico subsequente, detalhamos as características dos interlocutores da pesquisa e explicitamos os critérios de sua seleção. Este procedimento foi fundamental para assegurar a representatividade e a validade dos resultados alcançados.

## **1.2 Interlocutores da pesquisa**

Nesta pesquisa, optamos pela utilização dos nomes próprios dos interlocutores, decisão tomada a partir da autorização expressa de cada participante e fundamentada nos princípios éticos que orientam a produção de conhecimento. A decisão pela utilização do nome próprio não é obrigatória em pesquisas qualitativas; cabe ao pesquisador avaliar, se a identificação contribui para a valorização das experiências narradas ou se o anonimato é mais adequado para

proteger a integridade dos participantes. No contexto deste estudo, a identificação foi compreendida valorizar as vivências e contribuições de cada interlocutora.

Miguel Arroyo (2002, p. 64) destaca a importância de reconhecer a identidade dos estudantes no contexto da EJA, afirmando que “a educação deve ser um ato de amor e respeito pela singularidade de cada aluno”. Nesse sentido, a utilização dos nomes próprios nas análises e discussões permite um diálogo mais autêntico e próximo da realidade vivenciada pelos estudantes.

Dessa forma, evidenciamos as fontes orais, sendo interlocutores da pesquisa: Maria Helena Azevedo Machado (Presidente do Conselho Municipal de Educação); Tonilde Sousa Silva (Gestora Escolar); Vanessa da Silva do Nascimento (Professora); Edinalva Santos Sousa (estudante); Francisca da Conceição Nascimento Silva (estudante); Ivaldina Conceição da Silva (estudante); e Raimunda de Araújo Conceição (estudante).

Edinalva Santos Sousa tem 40 anos, é estudante de EJA, mantém uma união estável, mora no Povoado Timbira do Bogéa, município de Alto Alegre do Pindaré. É lavradora, tem duas filhas e não usa transporte para se locomover até a escola.

Francisca da Conceição Nascimento Silva tem 41 anos mantém uma união estável após ficar viúva em seu primeiro casamento, mora no Povoado Timbira do Bogéa, município de Alto Alegre do Pindaré. A estudante é lavradora, tem três filhos e não utiliza transporte para se locomover até a escola.

Ivaldina Conceição da Silva tem 41 anos, mantém uma união estável, mora no Povoado Timbira do Bogéa, município de Alto Alegre do Pindaré. A estudante é lavradora, tem cinco filhos fruto de outro relacionamento e, assim como as outras, ela não usa transporte para se locomover até a escola.

Já Raimunda de Araújo Conceição tem 42 anos, mantém uma união estável, mora no Povoado Timbira do Bogéa, município de Alto Alegre do Pindaré. A estudante tem três filhos. Ela não usa transporte para se locomover até a escola.

A professora Vanessa da Silva do Nascimento é graduada em Pedagogia pela Faculdade Integrada de Araguatins (FAIARA). Possui sete anos de experiência na área de docência, estando há três anos lecionando nas turmas de EJA na escola onde a pesquisa foi realizada.

Além disso, contamos com a colaboração da gestora escolar Tonilde Sousa Silva, graduada em Biologia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), com especialização em Gestão e Coordenação Pedagógica, e Mentoria de Diretores pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Com 20 anos de carreira como professora, sendo 15 dedicados ao cargo de gestora escolar, Tonilde continua a lecionar no Ensino Médio da rede estadual. Sua inclusão

na nossa pesquisa deve-se à sua atuação na escola pesquisada e às iniciativas que desenvolve para incentivar estudantes a matriculem-se e permanecerem na EJA.

A investigação contou ainda com a colaboração da professora Maria Helena Azevedo Machado, atualmente presidente do Conselho Municipal de Educação do município de Alto Alegre do Pindaré. A Professora Maria Helena possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), é especialista em Gestão e Educação do Campo e atualmente cursa mestrado. Sua seleção para nossa pesquisa deve-se aos 38 anos dedicados à docência no município de Alto Alegre do Pindaré, bem como à coordenação dos primeiros programas destinados ao atendimento de professores e estudantes de EJA. Destacam-se, entre estes programas, sua trajetória de 1985 a 1988 na Fundação Educar, que promovia a EJA, e posteriormente, nos anos de 1996 e 1997, na gestão do prefeito Francisco Dantas Ribeiro Filho (Fufuca), quando coordenou o Programa Alfabetização Solidária.

A utilização das narrativas das interlocutoras da pesquisa foi essencial para compreender, de forma contextualizada, os objetivos da pesquisa. As interlocutoras aceitaram o convite para contribuir, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e autorizando as gravações de áudio, o que garantiu a ética e a transparência do processo. As gravações foram analisadas minuciosamente, transcritas e posteriormente contextualizadas com o referencial teórico, possibilitando uma análise mais detalhada e fundamentada das suas narrativas. Essa abordagem permitiu que as narrativas fossem alinhadas de maneira precisa ao objeto de estudo, enriquecendo a discussão e contribuindo para uma compreensão mais completa.

## **1.2 Estrutura da Dissertação**

Esta dissertação está estruturada em seis seções distintas. A primeira seção introdutória tem como finalidade conceituar e contextualizar o objeto de estudo da pesquisa. Nela, apresentamos a motivação pessoal que impulsionou a realização do trabalho, bem como o percurso profissional na EJA, destacando a relevância do tema. Além disso, é exposta a problematização que orienta toda a investigação, bem como os objetivos gerais e específicos. Evidenciamos também a abordagem teórica que sustenta o estudo, o percurso metodológico adotado, incluindo o tipo de pesquisa, o local onde foi conduzida, os interlocutores envolvidos, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e as estratégias de análise. Por fim, descrevemos o referencial teórico que fundamenta a discussão, garantindo uma compreensão alinhada ao objeto de estudo.

A segunda seção, intitulada Educação de Jovens e Adultos: um caminho com muitos contornos, apresenta uma análise dos marcos legais que regulamentam a EJA no Brasil, destacando as principais legislações e políticas públicas que moldaram a modalidade ao longo do tempo. Além disso, apresenta uma breve contextualização histórica da EJA e seus desafios. Na terceira subseção, a discussão é centrada na perspectiva de Paulo Freire, abordando suas contribuições teóricas e metodológicas para a compreensão e prática da EJA, ressaltando a importância de seus princípios na construção de uma educação emancipadora e participativa. Essa seção busca oferecer uma compreensão aprofundada do percurso histórico, legal e filosófico da EJA, fundamentando a análise subsequente do tema.

Na terceira seção, intitulada A Educação de Jovens e Adultos em Alto Alegre do Pindaré, apresentamos uma caracterização do município, explorando seus aspectos históricos, econômicos e de infraestrutura. A segunda subseção aborda a Política de Institucionalização da EJA no município, discutindo iniciativas como o Programa Alfabetização Solidária e o Brasil Alfabetizado, bem como os cursos profissionalizantes recentes que ampliam as oportunidades de emprego e inclusão social. Além disso, discutimos a Formação de Professores de Alto Alegre do Pindaré e suas implicações na EJA.

A quarta seção, Permanência dos/as estudantes da EJA em uma escola de Alto Alegre do Pindaré/MA: escuta, vozes e entrelaces das narrativas e narradores, tem como objetivo compreender, a partir das narrativas, os fatores que favorecem ou dificultam a permanência na EJA, concentrando-se nas histórias que os participantes compartilham sobre seu acesso e permanência na escola. Nesse movimento, busca-se compreender a concepção da gestora escolar acerca dos elementos que influenciam ou dificultam a permanência dos/as estudantes, bem como compreender as percepções da professora sobre os desafios enfrentados pelos/as estudantes, as motivações que os/as levam a continuar seus estudos e as práticas pedagógicas que podem contribuir para fortalecer esse processo.

Além disso, analisa-se a concepção da presidente do Conselho Municipal de Educação de Alto Alegre do Pindaré/MA sobre os fatores estruturais, pedagógicos e sociais que interferem na permanência dos/as estudantes na EJA, considerando sua experiência na formulação e no acompanhamento de políticas públicas voltadas à formação de professores/as e ao fortalecimento da modalidade no contexto municipal. Com base nessas narrativas, realizamos uma triangulação com a literatura de referência, articulada às nossas próprias reflexões, de modo a enriquecer e aprofundar a análise.

Na quinta seção, Produto, apresento a estrutura e os objetivos do livro elaborado a partir desta dissertação. Incluí as narrativas das interlocutoras da pesquisa, realizando a triangulação

das narrativas das estudantes, da professora, da gestora escolar e da presidente do Conselho Municipal de Educação. Além disso, incorporamos a literatura que fundamenta a abordagem e nossas reflexões sobre o tema, buscando oferecer uma compreensão mais completa e enriquecedora.

A última seção desta dissertação apresenta as considerações finais, que têm o objetivo de destacar as conclusões relacionadas aos objetivos da pesquisa.

## 2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM CAMINHO COM MUITOS CONTORNOS

A EJA foi implementada no Brasil a partir da década de 1940, articulando, em cada período histórico, interesses e objetivos específicos. Atualmente, tem como princípio fundamental a garantia da educação como direito de todos, conforme estabelece a LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). Inicialmente voltada à alfabetização de adultos, a EJA ampliou, ao longo do tempo, seu escopo para a conclusão do Ensino Fundamental e Médio.

Com a redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, houve o fortalecimento do direito à educação, posteriormente consolidado pela LDB 9394/96. A partir dos anos 2000, a modalidade ganhou novo impulso com programas como o “Brasil Alfabetizado” e com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que assegurou financiamento específico para a EJA

O objetivo desta seção é analisar a trajetória histórica da EJA no Brasil. Assim, abordou-se a modalidade de ensino a partir dos estudos de Tavares (2022), Stephanou e Bastos (2005), Paiva (2003), Ventura e Moura (2011) e Arruda (2023). Em seguida, aborda-se a EJA no Brasil como modalidade de ensino, que teve início no século XX, com a redemocratização do Brasil em 1985. Para contribuir com as análises, foram mobilizados os trabalhos de Haddad e Di Pierro (2000) e Arroyo (2006). Abordamos a EJA na perspectiva de Paulo Freire, tendo como autores Arruda (2023), Buzetto (2020), Freire (1987, 1996, 1999), Gadotti (1994) e Tavares (2022).

### 2.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Iniciativas semelhantes ao que hoje conhecemos como EJA já estavam presentes na educação brasileira desde a chegada dos colonizadores, em 1500. Com o objetivo de explorar riquezas, dominar e “civilizar” os povos nativos, a alfabetização em língua portuguesa foi utilizada como instrumento de aculturação. Esse processo marcou o início de uma trajetória educacional influenciada por interesses religiosos, políticos e econômicos. Segundo Saviani (2013 *apud* Tavares, 2022), essa trajetória se divide em quatro períodos: de 1549 a 1759, com forte presença jesuítica; de 1759 a 1932, sob domínio da Igreja; de 1932 a 1969, com influência da Escola Nova; e de 1969 a 2001, marcado pela pedagogia tecnicista voltada ao mercado de trabalho.

Entre 1549 e 1759, os jesuítas desempenharam papel central na educação brasileira, utilizando o ensino da leitura e escrita como instrumento de evangelização dos povos indígenas,

conforme destaca Fausto (1995). Esse processo ocorreu em meio a profundas transformações sociais e econômicas impulsionadas pela expansão colonial portuguesa, marcada por uma estrutura social desigual, com uma elite de colonizadores e uma base composta por indígenas, mestiços e africanos escravizados. A economia, centrada na agricultura e na mineração, sustentava o modelo mercantilista e dependia da exploração da mão de obra escravizada, refletindo os interesses religiosos e produtivos da época (Paiva, 2003).

A política colonial era administrada diretamente pela Coroa portuguesa, com o sistema de capitanias hereditárias, sendo complementada pela criação do Governo-Geral em 1549. O objetivo principal era organizar a administração e consolidar o domínio sobre o território. A Igreja Católica, por sua vez, desempenhou um papel fundamental no controle social, político e cultural, atuando como braço ideológico do Estado português (Paiva, 2003).

Durante dois séculos, a educação brasileira esteve sob domínio da Igreja, especialmente dos jesuítas, que chegaram ao Brasil em 1549 com o propósito de catequizar os povos indígenas e integrá-los à ordem colonial. A instrução oferecida era limitada, centrada na doutrina cristã, no ensino básico de línguas e na submissão aos valores europeus. Paralelamente, os jesuítas fundaram colégios voltados à elite colonial — grandes proprietários, comerciantes e mercadores — onde se ensinavam disciplinas como gramática, retórica e filosofia, formando líderes alinhados aos interesses da Coroa (Paiva, 2003).

Essa formação voltada prioritariamente para a elite colonial contribuiu para o aprofundamento das desigualdades sociais e para a manutenção do poder econômico e político das classes dominantes. Conforme afirma Zotti (2004, p. 115), “a educação na época colonial tinha como objetivo principal a reprodução das estruturas de poder, consolidando uma cultura de exclusão e hierarquia que perdura até os dias atuais”.

Essa lógica excludente, estruturada no período colonial, deixou marcas profundas na organização do sistema educacional brasileiro, cujos reflexos ainda podem ser percebidos nas desigualdades de acesso e permanência escolar. Historicamente, o conhecimento foi historicamente negado às camadas populares, reforçando a marginalização social e limitando as possibilidades de mobilidade social daqueles que não pertenciam às elites.

Tal herança histórica revela que a educação foi utilizada como um mecanismo de controle social, mais voltado à preservação da ordem vigente do que à promoção da emancipação dos sujeitos. Essa compreensão dialoga com a narrativa da professora Maria Helena Azevedo Machado, ao afirmar que “é preciso se libertar do sistema opressor, e o conhecimento tem esse poder” (informação verbal), ressaltando o papel da educação como instrumento de transformação social.

Durante esse período, a educação formal destinada a jovens e adultos, especialmente indígenas e pessoas escravizadas, era praticamente inexistente ou limitada a práticas elementares e catequéticas, voltadas ao trabalho e à doutrinação. Conforme analisa Saviani (2004), esse modelo educacional atendia aos interesses das elites, ao restringir a autonomia intelectual dessas populações e manter as estruturas sociais desiguais.

Saviani reforça a importância de uma educação de qualidade para jovens e adultos, especialmente aqueles que tiveram suas oportunidades de aprendizagem negadas no passado. Para ele, a EJA deve ser um espaço de resistência e de transformação social, oferecendo uma educação que valorize a experiência de vida desses indivíduos e promova sua autonomia. Segundo Saviani (2004), a educação para esses grupos não pode ser apenas uma repetição de conteúdos tradicionais, mas deve constituir-se como uma mediação emancipatória, capaz de contribuir para a superação das desigualdades e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Nesse sentido, Melo e Lopes (2020, p. 134) asseveram que “os primeiros indícios no Brasil a respeito do que hoje se denomina EJA remontam aos jesuítas, durante o Período Colonial, articulada ao trabalho de catequização”. A atuação dos jesuítas na educação de adultos, marcada por interesses religiosos e políticos, contribuiu para a consolidação de práticas educacionais desiguais, cujos efeitos ainda se refletem nas políticas públicas e nos desafios contemporâneos de acesso e permanência escolar na EJA.

A partir do contato com a leitura e a escrita, os indígenas passaram a conhecer a cultura e os costumes europeus, o que facilitou a relação com os colonizadores. Segundo Stephanou e Bastos (2005), o processo de catequização e ensino abrangia nativos e colonizadores, porém com objetivos distintos, conforme os grupos sociais, perpetuando desigualdades que ainda influenciam o cenário contemporâneo da EJA. Essas marcas históricas se expressam, entre outros aspectos, nas dificuldades de permanência escolar, sobretudo quando as práticas pedagógicas desconsideram as narrativas e os conhecimentos prévios dos estudantes.

A burguesia opunha-se ao crescimento intelectual das classes proletárias, por considerá-lo uma ameaça à manutenção do elitismo, o que resultou na exclusão histórica de mulheres e trabalhadores. Esse legado se reflete no contexto atual, em que a EJA é reivindicada como espaço de emancipação e de enfrentamento das desigualdades sociais.

Segundo Stephanou e Bastos (2005), em 1759, ano da expulsão dos jesuítas do Brasil, havia no país diversas escolas elementares e secundárias. Com a saída desses religiosos, a elite passou a privilegiar o processo de escolarização das classes mais favorecidas, majoritariamente filhos de colonizadores. No período pombalino, não se estruturou uma educação formal capaz

de atender à totalidade da população, priorizando-se o ensino secundário e as aulas régias. Embora tenha havido uma tentativa de modernizar e secularizar a administração e a educação, os avanços foram limitados, não alterando de forma significativa a estrutura colonial, ainda marcada pela dependência econômica da metrópole e pelo uso da mão de obra escravizada.

Com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, segundo Ventura e Moura (2011) e Lima (2019), iniciou-se um processo de transformações políticas e culturais, marcado pela abertura dos portos, pela criação de instituições como o Banco do Brasil e a Imprensa Régia, e pela fundação de escolas superiores. Apesar desses avanços, a educação permaneceu restrita às elites, com poucas oportunidades para a população em geral, especialmente para escravizados e pobres. Nesse período, priorizou-se a formação voltada aos interesses da realeza, com a criação de cursos superiores, como os de cirurgia na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808, e, posteriormente, o curso de Medicina (Paiva, 2003), enquanto as camadas populares continuavam tendo acesso apenas à educação informal.

Lima (2019) destaca que a presença da família real intensificou a necessidade de formar trabalhadores para atender à aristocracia portuguesa, impulsionando a escolarização de adultos. Contudo, mesmo após a independência em 1822, a sociedade manteve-se profundamente desigual. Durante o Império, a economia baseada na exportação agrícola e sustentada pelo trabalho escravo até 1888 refletia-se em um sistema educacional elitista, que negligenciava jovens e adultos da classe trabalhadora. Embora a Constituição de 1824 garantisse a instrução primária gratuita, a cidadania permanecia restrita aos livres e libertos, excluindo grande parte da população. Nesse contexto, conforme Stephanou e Bastos (2005), as letras impressas atendiam prioritariamente aos interesses da nobreza e da Coroa.

Em 1854, surge a primeira escola noturna no Brasil, cujo intuito era alfabetizar os trabalhadores analfabetos, de modo que, até 1874, já existiam 117 escolas. Em 1881, a “Lei Saraiva” proibiu o voto dos analfabetos, por considerar a educação como ascensão social (Paiva, 2003). Assim, o analfabetismo estava associado à incapacidade e à inabilidade social, e o conceito de educação estava associado à redenção.

A Proclamação da República em 1889 inaugurou um novo ciclo político no Brasil, marcado pela transição da monarquia para o sistema republicano e pela ascensão das oligarquias regionais, especialmente as de São Paulo e Minas Gerais, na chamada "política do café com leite". Nesse contexto de industrialização e urbanização, surgiram as primeiras demandas por educação popular e alfabetização de jovens e adultos. Segundo Souza (2017), esse período também foi marcado pela expansão da rede escolar e pela criação de ligas contra o

analfabetismo, especialmente a partir de 1910, com o objetivo político de ampliar o acesso ao voto por meio da instrução dos analfabetos.

Nos anos 1920, movimentos como o Modernismo, a Semana de Arte Moderna de 1922 e as revoltas tenentistas evidenciaram uma sociedade em busca de transformação. A educação começou a ser debatida como um elemento essencial para o desenvolvimento nacional, especialmente com o surgimento de intelectuais e movimentos preocupados com a alfabetização e a formação cidadã. Em 1934, conforme Souza (2019), foi instituído pela Constituição o Plano Nacional de Educação, que estabeleceu como dever do Estado o ensino primário integral público, de frequência obrigatória e extensiva para os adultos (Paiva, 2003). A partir de tal período, a educação aparece como um direito para todos, principalmente devido à influência do movimento pioneiro da “Educação Renovada”, que ocorreu entre 1930 e 1932, culminando com o Manifesto de 1932 (Paiva, 2003).

Em 1937, Getúlio Vargas instaurou o Estado Novo, um regime autoritário caracterizado pelo centralismo político, censura e repressão aos movimentos opositores. Durante esse período, o governo promoveu a industrialização e implantou políticas trabalhistas, como a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que regulamentou os direitos dos trabalhadores. Na educação, houve centralização e incentivo à qualificação profissional, como exemplificado pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) em 1942, que atendeu às demandas da industrialização (Almeida, 2020; Melo; Lopes 2020).

A EJA foi criada oficialmente na década de 1940 e, segundo Souza (2019), ela tinha como objetivo alfabetizar as pessoas para votarem, pois, nesse período, a pessoa que não sabia ler e escrever não tinha direito ao voto; também havia a intenção de aquecer a economia. Isso significa que não havia uma preocupação com as pessoas, especialmente com a educação escolar dos jovens e adultos, pois a EJA servia como um meio de promover a economia, reduzir gastos e ensinar essa população a votar naqueles que diziam ser os melhores representantes do povo. Melo e Lopes (2020, p. 135) expressam que, “nos anos de 1940, a educação passa a ser questão de segurança nacional, pois o atraso do país é associado à falta de instrução de seu povo”.

As reformas propostas pelo ministro da Educação da época, Gustavo Capanema, tinham como objetivo vincular a educação ao mercado de trabalho, influenciando fortemente o tecnicismo existente na década de 1940 (Almeida, 2020). Nesse contexto, existe uma nova perspectiva de promover o vínculo entre a EJA e a educação profissional. Ainda na década de 1940, houve uma campanha de educação que visava transformar o sistema educacional formal para melhor atender às necessidades de adolescentes e adultos em uma sociedade em rápida

mudança. Foi então que se começou a pensar o material didático para a educação de adultos. Essa ação foi seguida por outros fatores na estruturação da EJA, tais como a realização do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1947, e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em 1949. Ricetti (2015, p. 50) afirma que

[...] neste e em outros momentos que vieram pode-se perceber que a educação dos adultos ganhou destaque, vista em conjunto com a educação elementar comum. Havia a necessidade de inserir o homem na sociedade com conhecimento e poder de participação - tanto como força para compor bases eleitorais, mas também para que o Brasil começasse a ser reconhecido como um país do futuro - que se preocupava com seu cidadão não somente inserido na sociedade emergente, mas também nos novos tipos de profissões que surgiam em função da industrialização e informatização e estavam sofrendo uma mudança expressiva exigindo cada vez mais uma melhor capacitação e empenho por parte daqueles que estavam adentrando no novo mercado de trabalho.

Após o fim do Estado Novo, em 1945, e a deposição de Getúlio Vargas, o Brasil iniciou um período de redemocratização, com líderes como Eurico Gaspar Dutra, Juscelino Kubitschek e João Goulart assumindo o poder. Nessa ocasião, o país experimentou um crescimento econômico rápido, especialmente durante o governo de Juscelino Kubitschek, que lançou o Plano de Metas, com o objetivo de alcançar "50 anos em 5". Apesar do progresso econômico, a desigualdade social permaneceu alta. Nesse contexto, a educação passou a receber mais atenção, com iniciativas como o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Igreja Católica, que buscava promover a alfabetização e a conscientização política da população.

Stephanou e Bastos (2005) pontuam que, entre os anos de 1946 e 1958, mais da metade da população era analfabeta, fato muito negativo para o país. Para minimizar esse problema, foram desenvolvidas ações de alfabetização, tais como: realização das "cruzadas"<sup>2</sup> visando acabar com analfabetismo; criação das primeiras políticas públicas voltadas para a EJA, com Campanha de Adolescentes e Adultos, em 1947, Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, e Campanha Nacional de Erradicação ao Analfabetismo, em 1958; e realização do 2º Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Leite (2013) narra que esse congresso contou com a presença de Paulo Freire, ícone da educação de adultos e mentor do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (Ventura; Moura, 2011).

Para Melo e Lopes (2020), ainda de 1959 a 1964, havia alto índice de analfabetismo entre jovens e adultos. Então, foram criados programas voltados para atender à educação de adultos: Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos

---

<sup>2</sup> As "cruzadas" no contexto educacional referem-se a um conjunto de programas e projetos que visava a modernização do ensino, o combate ao analfabetismo e a promoção do desenvolvimento socioeconômico do Brasil, após a Segunda Guerra Mundial.

do Brasil (CNBB); e o Movimento de Cultura Popular (MCP). Tais programas foram criados por grupos sociais formados por estudantes, intelectuais e católicos envolvidos em questões políticas.

Para Ventura e Moura (2011), a discussão sobre a EJA não é contemporânea, pois carrega marcas históricas permeadas por estigmas e condicionantes de ordem político-ideológica, social e econômica que persistem até a atualidade. Em contraposição a esse histórico excludente, a proposta de uma educação emancipatória exige uma organização pedagógica que favoreça o diálogo e a participação ativa dos estudantes adultos. Essa compreensão dialoga com experiências vivenciadas no contexto da EJA, nas quais se observa que práticas fundamentadas na educação “com” o sujeito, e não “para” o sujeito, fortalecem o envolvimento, o protagonismo e a permanência dos estudantes no processo educativo.

Nessa perspectiva, a EJA deve valorizar a cultura popular e os conhecimentos prévios que o estudante jovem ou adulto adquiriu ao longo da sua vida, na família, no trabalho e na comunidade da qual ele participa. Todavia, a EJA não deve ser vista apenas como ensino imediatista e compensatório, apenas para atender ao mundo do trabalho, sem se preocupar em atender aos estudantes e todas as suas necessidades, sejam elas trabalhista, educacional ou intelectual (Ventura; Moura, 2011).

De 1958 a 1964, as ações voltadas para a educação de adultos eram entendidas a partir de uma visão que identificava as causas do analfabetismo e as articulava com as reformas de base defendidas pelo governo populista de João Goulart (Stephanou; Bastos, 2005). Durante esse período, a educação de base era vista como essencial para promover essas reformas sociais e econômicas. Assevera-se que, em 1964, liderada por Paulo Freire, ocorre a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização. Diante de tal contexto, Ricetti (2015, p. 51) destaca que:

[...] dá-se início a execução do Plano Nacional de Alfabetização, fazendo parte da política nacional de alfabetização de jovens e adultos, e que no governo de João Goulart, face à proposta de Reforma de Base, que constituía alterações sociais, econômicas e políticas, fomentaram as discussões sobre a ordem capitalista presente, reacendendo as organizações de movimentos sociais, dando início as ações para o Golpe Militar de 1964 (Ricetti, 2015, p. 51).

Em 1965, com a ascensão do regime militar, surgiu em Recife a Cruzada, em oposição às ideias progressistas de Paulo Freire. De caráter cristão e conservador, o movimento defendia uma educação alinhada à manutenção da ordem e condenava a proposta emancipadora e crítica freiriana, refletindo os valores do regime militar (Arruda, 2023). Nesse contexto, conforme assevera Arruda (2023), tanto a Cruzada quanto o Movimento Brasileiro de Alfabetização

(MOBRAL), criado em 1967, foram concebidos como instrumentos de controle político da população, em oposição a uma educação voltada à emancipação dos sujeitos.

A Lei nº 5692/1971 regulamentou o ensino supletivo como uma proposta de reposição de escolaridade, oferecendo também aperfeiçoamento, aprendizagem e qualificação, culminando na profissionalização. Essa reforma resultou em uma educação tecnicista, voltada para a formação do indivíduo para o mercado de trabalho, abrangendo não apenas adultos, mas também jovens (Arruda, 2023). A Lei supracitada, também conhecida como Reforma do Ensino, tinha como objetivo adequar o sistema educacional formal às necessidades da época (Arruda, 2023). Esta reforma estabeleceu um capítulo dedicado ao ensino supletivo, destacando sua importância e objetivos específicos para atender adolescentes e adultos que não haviam concluído sua escolarização na idade apropriada.

#### Capítulo IV – Do ensino supletivo

Art.24 - O ensino supletivo terá por finalidade:

a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria;

b) Proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único - O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art.25- O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§1º- Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§2º- Os cursos supletivos foram ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

O Capítulo IV da Lei supracitada estabelece as finalidades do ensino supletivo, as quais incluem suprir a escolarização regular para aqueles que não concluíram na idade própria e proporcionar estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que frequentaram o ensino regular, total ou parcialmente. O parágrafo único estipula que o ensino supletivo deve abranger cursos e exames organizados de acordo com normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação (Arruda, 2023).

O Art. 25 da Lei nº 5692/1971 amplia o escopo do ensino supletivo, para abranger desde a alfabetização até a formação profissional definida em legislação específica, além do estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos (Arruda, 2023). De acordo com a Lei supracitada, os cursos supletivos são flexíveis em sua estrutura, duração e regime escolar para atender às necessidades dos diferentes tipos de estudantes. Os parágrafos §1º e §2º destacam a flexibilidade no método de ensino, permitindo que os cursos sejam

ministrados em classes convencionais ou por meio de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação.

A Lei nº 5.692/71 estabeleceu um marco para a EJA no Brasil, definindo diretrizes para expandir o acesso à educação formal e continuada, adaptando-se às necessidades variadas dos estudantes adultos e adolescentes que precisavam de supletivo. No entanto, sua implementação ocorreu em um contexto político marcado pelo regime militar, o que influenciou diretamente a concepção e as práticas educativas desenvolvidas no período.

Entre 1964 e 1984, as políticas educacionais foram fortemente atravessadas pelos preceitos autoritários do regime, caracterizados pelo controle do poder, repressão às oposições, censura e centralização das decisões políticas. Nesse contexto, muitas ações educativas refletiam os interesses do Estado, priorizando a disciplina, a moralidade e a preservação da ordem estabelecida (Melo; Lopes, 2020). A compreensão dessas marcas históricas contribui para analisar os desafios contemporâneos da EJA, frequentemente observados nas práticas escolares e nas trajetórias dos estudantes, como evidenciado em experiências vivenciadas no campo da educação de jovens e adultos.

O militarismo tomava conta das ruas e impunha uma atitude de obediência e silêncio. Considerados subversivos à ordem vigente, integrantes dos movimentos populares foram perseguidos e exilados com a intenção de dispersar os grupos que ofereciam resistência ao poder instituído. As ameaças precisavam ser banidas, para que a ordem fosse mantida. Demorou mais de 20 anos para que, mesmo fragilizada politicamente, a sociedade civil clamasse por um regime democrático de governo que garantisse, principalmente, eleições diretas como forma de manifestação coletiva do pensamento crítico (Melo; Lopes, 2020).

Em 1972, através do Parecer nº 699 e do Documento Político, com diretrizes e orientações para a educação no Brasil durante o período do regime militar – sendo Valnir Chagas seu relator –, o Conselho Federal de Educação estabeleceu as características do ensino supletivo, uma modalidade vinculada ao tecnicismo educacional da época. Esse movimento marcou um período em que a educação era fortemente orientada para a formação técnica e profissional (Arruda, 2023). Cinco anos depois, durante a III Conferência Internacional de Educação de Adultos em Tóquio, a Educação de Adultos passou a ser vista como uma forma de suplementar a Educação Fundamental, introduzindo jovens e adultos, especialmente analfabetos, no sistema formal de educação (Souza, 2019). A IV Conferência Internacional de Educação de Adultos, ocorrida em Paris em 1985, foi marcada pela pluralidade de conceitos, contribuindo para o desenvolvimento do conceito moderno de Educação de Adultos.

## 2.2 A Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino: o que mudou?

Com a redemocratização do Brasil, em 1985, houve uma reestruturação significativa no campo da alfabetização de adultos. O MOBRAL foi extinto e substituído pela Fundação Educar. No entanto, a escassez de recursos financeiros levou-a à extinção, resultando na descentralização da EJA, que passou a ser de responsabilidade dos municípios, impondo novos desafios para a garantia dessa modalidade de ensino (Tavares, 2020).

Após o período de ditadura, o processo de redemocratização do país, junto com a conquista das eleições diretas, a liberdade de expressão e a organização dos movimentos sociais urbanos e rurais foram fundamentais para que essa modalidade de ensino experimentasse um processo de ampliação de práticas e revitalização de concepções, conforme pontuam Haddad e Di Pierro (2000). Neste contexto, a EJA passou a ocupar cada vez mais espaço nas agendas de discussão educacional, trilhando um novo caminho com a promulgação da CF de 1988, a qual estabelece, no Art. 208, como dever do Estado oferecer educação fundamental obrigatória e gratuita, garantindo também a oferta gratuita para todos aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada (Brasil, 1988).

A CF de 1988 estabeleceu a educação como um direito fundamental, garantindo a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada em Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Especificamente, o Art. 208, inciso I, assegura esse direito, reforçando a responsabilidade do Estado em promover políticas educacionais inclusivas e democráticas (Brasil, 1988). Além disso, o Art. 214 destaca a importância da erradicação do analfabetismo como uma das diretrizes para a elaboração do Plano Nacional de Educação (Brasil, 1988). Essas disposições constitucionais criam um marco legal fundamental para a implementação de programas voltados à EJA, sublinhando a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso universal à educação.

Ademais, conforme Haddad e Di Pierro (2000), segundo o Artigo 60 das Disposições Transitórias da CF de 1988, os governos municipais, estaduais e nacional deveriam destinar 60% dos recursos públicos vinculados à educação para a universalização do Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo num prazo de dez anos. Em 1990, ocorreu em Jomtien a Conferência Mundial de Educação para Todos, que reuniu pela primeira vez entre seus patrocinadores a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial.

A expectativa era de que esse evento proporcionasse avanços significativos para a EJA, uma vez que a Declaração sobre Educação para Todos, aprovada durante a Conferência, propunha uma abordagem global para os desafios educacionais no mundo, ampliando de forma significativa o conceito de Educação Básica e promovendo ações coordenadas em múltiplos níveis.

As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal em matérias como saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio-ambiente, ciência, problemas sociais (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1990).

O papel do Estado é crucial na implementação de políticas públicas inclusivas para a EJA. É necessário desenvolver currículos que atendam às necessidades específicas dessa população, oferecendo uma educação flexível e adaptada às realidades de jovens e adultos trabalhadores. Além disso, é fundamental garantir a formação contínua de professores para compreender as particularidades do ensino para jovens e adultos, contribuindo com a emancipação desses estudantes e valorizando-os/as, com metodologias que incentivem a participação ativa dos estudantes e respeitem experiências de vida e saberes (Arroyo, 2006).

A erradicação do analfabetismo, conforme destacado no Art. 214 da CF de 1988, deve ser uma prioridade nas políticas públicas educacionais. Isso porque o analfabetismo é um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento socioeconômico e à plena cidadania de homens e mulheres. Programas de alfabetização de adultos, integrados com outras políticas sociais, podem contribuir significativamente para a redução das desigualdades e para a promoção da justiça social (Arroyo, 2006).

Ponte e Sena (2023) apontam que a articulação entre o PNE e o PDE é vital para a construção de um sistema educacional que não apenas promova a educação formal, mas que também contribua para a formação integral dos estudantes, preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo. A implementação eficaz dessas políticas é um passo decisivo para a transformação social e a promoção da equidade no acesso à educação de qualidade no Brasil.

Em 1990, durante o governo de Fernando Collor, foi lançado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, que transformou o ensino supletivo em EJA. Esse período marcou uma transição significativa na concepção da EJA, reconhecendo-a como uma modalidade de educação formal, distinta da educação não formal e comunitária. A nova perspectiva reforçou a necessidade de o Estado garantir políticas públicas e recursos para a EJA, afirmando-a como

um direito constitucional, conforme estabelecido pela LDB 9394/96. Assim, a EJA deixou de ser vista como uma educação compensatória ou assistencial, sendo reconhecida como uma modalidade formal de ensino, com o Estado assumindo a responsabilidade de promover políticas públicas efetivas para garantir esse direito e seu financiamento.

A Declaração de Hamburgo sobre a EJA, resultado da 5ª Conferência Internacional para EJA realizada em 1997, enfatiza a importância da educação de adultos como um direito fundamental e uma chave essencial para o século XXI. Essa declaração sublinha a necessidade de garantir políticas e recursos adequados para a EJA, destacando seu papel crucial tanto como consequência do exercício da cidadania quanto para a plena participação na sociedade.

Essa Declaração reforçou que a EJA deve ser garantida como um direito fundamental para a formação integral do estudante, indo além de uma simples preparação para o mercado de trabalho. Seu enfoque holístico busca desenvolver cidadãos plenamente integrados, capazes de contribuir para o progresso da nação em diversas dimensões, incluindo os aspectos sociais, econômicos e ambientais. Nesse sentido, posiciona a EJA no centro das políticas de desenvolvimento, reconhecendo-a como eixo estruturante essencial para enfrentar os desafios do século XXI e promover uma sociedade mais justa, democrática e sustentável.

A EJA, diferentemente dos demais níveis de ensino, exige um diálogo que leve em consideração o contexto, as adversidades, os interesses e as expectativas desse público, valorizando suas experiências e o que esperam da escola e dos conteúdos ministrados. Como uma modalidade de ensino que faz parte da educação formal, possui um modelo pedagógico próprio, respaldado por diretrizes curriculares e operacionais específicas, com o objetivo de oferecer um ensino inclusivo, adequado às necessidades e características dos jovens e adultos que a compõem.

Os termos “educação de adultos”, “educação popular”, “educação não formal” e “educação comunitária” são frequentemente usados como sinônimos, mas é importante compreender suas diferenças. A EJA dialoga com essas formas de educação, especialmente com a educação popular, a educação não formal e a educação comunitária, pois compartilham princípios de inclusão, participação e valorização das experiências dos estudantes. No entanto, a EJA não se confunde com elas, pois faz parte da educação formal, estando regulamentada por diretrizes específicas que garantem seu caráter estruturado e oficial dentro do sistema de ensino.

É relevante mencionar que a UNESCO considera a EJA como uma área especializada da educação. Logo, a criação dessa modalidade de ensino ocorre para atender às necessidades específicas de jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade regular, promovendo a inclusão social e a formação cidadã, pois se trata de um processo

formativo especializado em jovens e adultos que pode incluir, entre outros, trabalhadores, pessoas em situação de vulnerabilidade social. De acordo com o INEP (Brasil, 2022), entre 2019 e 2020, aproximadamente 230 mil estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e 160 mil do Ensino Médio migraram para a EJA. Esses são estudantes com histórico de retenção que buscam meios para concluir a escolaridade.

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) tem-se consolidado como uma alternativa importante para a obtenção de certificação do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Em 2019, o Encceja registrou um número recorde de 3 milhões de inscritos. Nas edições de 2020 e 2022, os números de inscritos foram, respectivamente, 1,7 e 1,6 milhão (em 2021, o exame não foi aplicado devido à pandemia). Entretanto, o cenário ideal seria aquele em que todos os estudantes pudessem concluir o Ensino Fundamental aos 14/15 anos e o Ensino Médio aos 17/18 anos, frequentando uma escola regular, preferencialmente no turno diurno.

A LDB 9394/96 é um dos principais instrumentos normativos que regulamentam a educação no Brasil. Nos Artigos 37 e 38, o documento trata especificamente da EJA, estabelecendo diretrizes para a oferta do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade apropriada (Brasil, 1996). A legislação enfatiza a necessidade de programas flexíveis e adequados às características dos jovens e adultos, garantindo adaptação curricular e valorização das experiências de vida dos estudantes. Tais disposições constituem elementos essenciais para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa.

Entretanto, como destacam Haddad e Di Pierro (2000), embora a LDB 9394/96, em seu Artigo 4º, tenha reiterado os direitos constitucionais da população jovem e adulta ao Ensino Fundamental, alterações posteriores fragilizaram esse compromisso. A mudança na redação do Artigo 208 da Constituição Federal acabou por desobrigar esse público de frequentar a escola, permitindo que os poderes públicos se afastassem da responsabilidade pela oferta universal e gratuita dessa etapa de ensino. Além disso, a Emenda nº 14 modificou o Artigo 60 do Ato das Disposições Transitórias, substituindo o compromisso decenal de erradicação do analfabetismo pela criação do FUNDEF. Como as matrículas da EJA foram excluídas dos cálculos de redistribuição de recursos, os governos passaram a ser desestimulados a expandir essa modalidade educacional.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no Brasil pelos próximos dez anos. Entre suas metas, a Meta 9 visa elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou

mais para 93,5% até 2015 e erradicar o analfabetismo absoluto até o final da vigência do Plano (Brasil, 2014). Além disso, a Meta 10 propõe oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na forma integrada à educação profissional (Brasil, 2014). Essas metas refletem o compromisso do governo brasileiro em ampliar o acesso e melhorar a qualidade da EJA.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2000 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, orientando os sistemas de ensino na organização dos currículos dessa modalidade (Brasil, 2000). As diretrizes enfatizam a necessidade de respeitar as especificidades dos estudantes da EJA, promovendo uma educação que valorize suas experiências e conhecimentos prévios. Além disso, a Resolução destaca a importância da inclusão e da equidade, garantindo que todos os cidadãos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua idade ou condição social. A Resolução CNE/CEB 01/2000 em seu artigo 5º, parágrafo único, diz assim:

Como modalidade dessas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos, considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar (Brasil, 2000).

A EJA trata-se de uma modalidade de ensino da Educação Básica no Brasil, a qual possui um modelo pedagógico próprio para atender àqueles que não tiveram como dar continuidade a seus estudos em idade apropriada. Dessa forma, se organiza para suprir as necessidades educacionais de um público bastante peculiar, constituído por jovens e adultos, sendo este diferente daquele atendido pela educação regular. Desta maneira, há a necessidade de que o atendimento ocorra com base nos princípios da equidade, da diferença e da proporcionalidade.

Neste sentido, o inciso I, parágrafo único, do artigo 5º, da Resolução CNE/CEB nº 01/2000 estabelece que assegurar a equidade é proporcionar “a distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de propiciar um patamar igualitário de informação e restabelecer a igualdade de direitos e oportunidades face ao direito à educação”. Já no que tange ao princípio da diferença, o inciso II, do parágrafo único do Artigo 5º dispõe que: “a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento dos seus conhecimentos e valores”. Por fim, no que diz respeito ao princípio da proporcionalidade, o inciso III, do parágrafo único, do Artigo 5º dispõe que:

A disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes uma identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Logo, faz-se necessário que os estudantes da EJA tenham uma formação integral, que contemple não apenas o conhecimento acadêmico, mas também habilidades sociais, emocionais e práticas. Para isso, é fundamental que os componentes curriculares sejam organizados de forma adequada às especificidades dessa modalidade, com tempos e espaços pedagógicos que assegurem aos estudantes uma identidade formativa comum aos demais participantes da Educação Básica, respeitando as diferentes formas de organização curricular próprias da EJA.

Já o Decreto nº 6.093/2007 institui o Programa Brasil Alfabetizado, destinado a apoiar a alfabetização de jovens, adultos e idosos (Brasil, 2007). Esse programa foi uma iniciativa do governo federal para combater o analfabetismo, oferecendo apoio técnico e financeiro aos estados, municípios e organizações da sociedade civil que desenvolvem ações de alfabetização. O Programa prioriza a inclusão social e a melhoria das condições de vida da população, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais e sociais no Brasil.

Por sua vez, o Decreto nº 9.057/2017 regulamenta a oferta de educação a distância no Brasil, incluindo a EJA (Brasil, 2017). Esse decreto estabelece critérios e diretrizes para a oferta de cursos à distância, garantindo a qualidade e a credibilidade dessa modalidade de ensino. A educação a distância é uma alternativa importante para ampliar o acesso à educação para aqueles que, por diversas razões, não podem frequentar cursos presenciais. No contexto da EJA, a educação a distância oferece flexibilidade e oportunidades para jovens e adultos retomarem seus estudos de forma compatível com suas reais necessidades.

A Portaria MEC nº 822/2019 define as diretrizes para o Encceja, aquela avaliação que permite aos jovens e adultos que não concluíram o Ensino Médio na idade regular obterem certificação (Brasil, 2019). O Encceja configura-se como um dispositivo estratégico das políticas públicas de inclusão educacional, ao ampliar o direito à certificação e possibilitar a retomada dos estudos como condição para o prosseguimento na educação formal e para a inserção digna no mundo do trabalho, oferecendo uma oportunidade de retomada dos estudos e certificação para o prosseguimento na educação formal. A Portaria estabelece critérios e procedimentos para a realização do exame, garantindo sua acessibilidade e transparência.

Assim, os marcos legais abordados nesta pesquisa não são apenas documentos normativos, mas expressões tangíveis do comprometimento do Estado com a garantia do direito à EJA. No entanto, a efetivação das políticas educacionais voltadas para esta modalidade de ensino depende da articulação e do querer dos entes federativos – Município, Estado e União.

A legislação, portanto, não apenas estabelece parâmetros para a EJA, mas também representa um instrumento jurídico que possibilita a fiscalização e a exigência de responsabilidades por parte das autoridades educacionais. No entanto, é imperativo ir além da normatização, considerando a implementação das decisões normativas nos espaços escolares proporcionando a inclusão e a equidade para jovens e adultos nos processos educacionais.

### **2.3 A Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de Paulo Freire**

Paulo Freire é reconhecido como um dos principais expoentes da educação crítica no Brasil, tendo sua obra marcado profundamente o campo educacional, especialmente na EJA. Ele defende uma pedagogia como prática da liberdade, focada na conscientização e transformação social. Para o autor

a educação deveria ir além da mera aquisição de habilidades técnicas, constituindo-se como um processo de emancipação e como um dispositivo transformador da realidade social. Sua abordagem dialógica, que rejeitava a educação bancária em que o professor apenas depositava conhecimento no aluno, propunha um modelo colaborativo, valorizando o conhecimento prévio dos educandos e a construção coletiva do saber (Freire, 2007, p. 25).

Na EJA, Freire defendia que a alfabetização fosse um processo crítico e emancipatório. Ele acreditava que a educação deveria empoderar os estudantes, permitindo-lhes compreender e transformar suas condições de vida. Como destacado por Gadotti (1994), a proposta de Freire foi estratégica para a inclusão social e o combate à desigualdade, especialmente ao propor uma educação contextualizada que considera as necessidades e desafios dos estudantes. A metodologia freiriana fundamentou-se no diálogo, que Freire via como essencial para o aprendizado, e na problematização que transformava situações concretas da vida dos estudantes em objeto de reflexão e ação, Freire (2007).

Além disso, Freire influenciou diretamente as políticas públicas brasileiras voltadas para a EJA. O programa Brasil Alfabetizado e a integração de modalidades educacionais no PROEJA refletem sua visão de uma educação integral, Pinto (2022). Essas iniciativas buscaram romper com o dualismo estrutural da educação brasileira, que historicamente segregava os menos favorecidos ao oferecer oportunidades limitadas e descontextualizadas.

O autor supracitado também ressaltou a importância da formação continuada dos professores e do engajamento comunitário no processo educacional. Para ele, o professor deveria mediar, por meio do diálogo, o processo educativo e, somente assim, haveria o respeito à autonomia do estudante na construção do conhecimento. “Nesse sentido, ‘Ensinar não é

transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção própria ou a sua construção”, como destaca Freire (1996, p. 22). Essa perspectiva continua sendo fundamental para professores e gestores comprometidos com uma educação inclusiva e transformadora em todos os níveis e modalidades de ensino.

A EJA sob a ótica de Freire (1996, p. 4), é mais do que uma modalidade de ensino, é um espaço de transformação social, no qual o educar compreende o estudante como ativo em sua história. O autor destaca que “não há saber mais ou menos, há saberes diferentes”, uma ideia fundamental para a valorização do repertório cultural e das vivências dos estudantes que frequentam a EJA. Essa abordagem contrasta com a visão bancária tradicional da educação, em que o professor deposita conteúdos no estudante, sem considerar sua realidade ou capacidade crítica.

Nesse sentido, “a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem”, como reforça Freire (1996, p. 4). Nessa lógica, a EJA, na perspectiva freiriana, confirma o compromisso ético e político da prática dos professores especialmente com populações que, historicamente, tiveram negado o direito à educação. Apesar do ideal freiriano, a prática muitas vezes se revela distante dessa concepção. No estudo de Arruda (2023), que analisa o cenário da EJA no Instituto Federal do Maranhão, destacam-se os desafios relacionados ao acesso e à permanência dos estudantes. A autora afirma:

Os estudantes da EJA enfrentam diversas barreiras que vão além do âmbito educacional. Muitos deles convivem com jornadas de trabalho exaustivas, responsabilidades familiares e limitações financeiras. Esses fatores, aliados a uma estrutura educacional nem sempre sensível às suas realidades, tornam o acesso e a permanência na escola um desafio constante, Arruda (2023, p. 74).

Nessa perspectiva, não há educação baseada na neutralidade, e toda prática pedagógica reflete escolhas políticas. “Nesse sentido, “não há educação sem sonho e sem utopia”, Freire (1996, p.94). Completa ainda, que “Ensinar exige reconhecer que a realidade não é estática, mas sujeita à transformação”, idem (1996, p.94), o que implica pensar políticas públicas educacionais que transcendem o assistencialismo e realmente empoderam os estudantes.

Outro aspecto relevante é a relação entre a evasão escolar e as práticas pedagógicas. Conforme Buzetto (2020), a desistência dos estudantes na EJA está associada tanto a questões pessoais, como a necessidade de trabalhar, quanto a fatores pedagógicos, como metodologias que não dialogam com a realidade dos estudantes. A autora aponta:

Os altos índices de evasão escolar na EJA não podem ser analisados isoladamente. Eles refletem um conjunto complexo de fatores, incluindo a ausência de políticas públicas consistentes, a falta de formação continuada para os professores e,

principalmente, a desconexão entre as práticas pedagógicas e a realidade vivenciada pelos educandos, Buzetto (2020, p. 89).

Freire criticava a educação que ignora o contexto dos estudantes, afirmando que "não basta saber ler que 'Eva viu a uva', é preciso saber ler a realidade e nela intervir", Freire (1987, p. 12). Essa leitura crítica do mundo, para Freire, é o primeiro passo para a transformação social. Corroborando esse pensamento, Lopes (2021), ao explorar o PROEJA, destaca que as taxas de evasão e reprovação permanecem elevadas, indicando um desalinhamento entre os objetivos pedagógicos e as condições de vida dos estudantes. Nesse contexto, a autora ressalta:

O PROEJA apresenta um paradoxo: ao mesmo tempo em que busca oferecer uma educação integrada e emancipadora, enfrenta desafios estruturais que comprometem sua eficácia. É evidente a necessidade de reorientar as estratégias pedagógicas, incluindo maior escuta ativa e diálogo com os educandos", Lopes (2021, p. 132).

Freire (1996) argumenta que “ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos”. Essa reflexão dialoga diretamente com os desafios relatados por Lopes, ressaltando que o papel do professor é mediador do processo de aprendizagem, respeitando a autonomia dos estudantes. A análise de Sena (2023) aprofunda essa discussão ao evidenciar como a interseccionalidade das vulnerabilidades impacta o acesso e a permanência dos estudantes na EJA. A autora afirma:

As políticas públicas externas à EJA devem considerar as diversas dimensões de exclusão enfrentadas pelos educandos. Isso inclui desigualdades de gênero, raça, classe e território, que afetam diretamente suas possibilidades de acesso, permanência e sucesso educacional, Sena (2023, p. 107).

Essa perspectiva está alinhada à visão freiriana de que a educação é “um ato político que deve lutar contra todas as formas de opressão”, Freire (1996, p. 28). Ele defende que a sala de aula não deve ser um espaço isolado, mas um local de construção coletiva de liberdade e autonomia. Por sua vez, Tavares (2022) enfatiza que a formação integral no contexto da EJA depende de práticas pedagógicas que valorizem os saberes prévios dos estudantes e promovam sua autonomia. A autora destaca:

A proposta de formação integral só será efetiva se o processo pedagógico de reflexão e valorização dos saberes acumulados pelos estudantes ao longo de suas vidas. Sem essa valorização, a educação corre o risco de perpetuar as mesmas desigualdades que buscam resistência, Tavares (2022, p. 145).

Para Freire (1999, p.48), “a prática educativa deve partir dos saberes dos educandos, integrando suas histórias, seus valores e suas vivências como componentes essenciais do processo de ensino”. Nessa perspectiva, é mais do que uma política educacional, é um convite à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Considerando os estudantes da EJA

como pessoas de saberes e histórias diversas, confirma-se o papel da educação como um ato político e transformador. Contudo, para que essa transformação ocorra, é preciso que as políticas públicas, as práticas pedagógicas e o compromisso dos professores se mantenham em constante diálogo com os princípios freirianos de liberdade, diálogo e respeito à diversidade.

A concepção de Freire vivenciada na EJA transcende a sala de aula tradicional ao proporcionar uma educação que faz parte da experiência de vida dos estudantes, reconhecendo-os como protagonistas de suas histórias. Segundo Freire (1999, p. 68), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunidades mediatizados pelo mundo”. Essa perspectiva destaca a importância de um aprendizado que ocorre na interação entre indivíduos e o meio em que vivem, com foco na transformação social. Para o mesmo autor, a alfabetização deve ser mais do que decodificar palavras, devendo ser um processo de leitura crítica da realidade.

O papel da EJA na promoção da justiça social foi enfatizado por Freire (1987, p. 12) ao propor que a educação é um "instrumento de libertação, um meio pelo qual os oprimidos podem se apropriar de seu lugar na sociedade e participar ativamente de sua transformação”. Esse princípio fundamenta a necessidade de políticas públicas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência dos estudantes na EJA. Arruda (2023, p. 74) reforça essa ideia ao destacar que as barreiras de permanência enfrentadas pelos estudantes muitas vezes se originam de uma desconexão entre as práticas pedagógicas.

O conceito de diálogo, para Freire (1996, p. 96), é fundamental para a EJA. Ele argumenta que “sem um diálogo verdadeiro, não há comunicação, e sem comunicação, não há educação”. Nesse contexto, o diálogo é mais do que uma troca de palavras, é uma prática que regula e valoriza o saber do outro. Gadotti (1994, p. 47) ressalta que a ausência dessa prática contribui para a evasão escolar, uma vez que as metodologias tradicionais muitas vezes não contemplam a complexidade dos estudantes da EJA. Como Lopes (2021, p. 132) aponta, a taxa de evasão no PROEJA permanece elevada, refletindo uma necessidade urgente de reestruturar as estratégias pedagógicas e administrativas para promover o engajamento eficaz dos estudantes.

Outro ponto relevante na perspectiva freiriana é o reconhecimento do professor como mediador do processo de aprendizagem. Para Freire (1996, p. 58), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Esse princípio sublinha que a prática educativa deve valorizar o repertório cultural e as experiências acumuladas pelos estudantes ao longo de suas vidas. Sena (2023, p. 107) argumenta que a falta de formação continuada para os professores é um dos principais entraves para a implementação de uma EJA verdadeiramente inclusiva e

transformadora. Ela destaca a importância de formar os professores para lidar com a diversidade e complexidade do público da EJA, especialmente em contextos marcados por desigualdades socioeconômicas.

Além disso, Freire (1987, p. 28) criticou a dualidade histórica que é estrutural na educação brasileira, a qual oferece oportunidades limitadas aos menos favorecidos. Ele defende uma abordagem integral, em que a educação esteja conectada às demandas do mercado de trabalho sem perder seu caráter humanizador. Essa perspectiva é refletida no PROEJA, que tenta integrar a Educação Básica e profissional. No entanto, como Tavares (2022, p. 145) aponta, a falta de articulação entre essas dimensões e as necessidades dos estudantes prejudica a eficácia do programa. Freire (1999, p. 73) afirma que “uma educação humanizadora deve unir técnica e ética, preparando os estudantes não apenas para o trabalho, mas para a vida em sociedade”.

Por fim, a visão freiriana sobre a EJA reforça a ideia de que a educação deve ser um ato político. Freire (1996, p. 32) declara que “não há neutralidade na educação; ou ela é um ato de liberdade ou um ato de domesticação”. Essa visão exige um compromisso dos professores e gestores com uma prática pedagógica que desafie as estruturas de opressão e promova a emancipação dos estudantes. Para isso, como sugere Buzetto (2020, p. 89), é fundamental que as políticas públicas para a EJA sejam projetadas com base em um entendimento profundo das realidades dos/das estudantes, criando condições para sua participação ativa e crítica na sociedade. Assim, a EJA se torna um espaço privilegiado de transformação, alinhado aos ideais de Paulo Freire.

### **3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ALTO ALEGRE DO PINDARÉ/MA**

Nesta seção, abordamos aspectos históricos e econômicos do município de Alto Alegre do Pindaré/MA. O referido município, fundado em 1994, possui uma economia baseada na agricultura familiar, pecuária e extrativismo, além de ser influenciado pela Estrada de Ferro Carajás, que impulsionou seu desenvolvimento econômico e comercial. Desafios como saneamento básico e diversificação econômica ainda persistem, conforme destacado por Martins (2022; 2023) e pelo IBGE (Carta Capital, 2023).

Reflete-se sobre a política de institucionalização da EJA. Discute-se ainda o Programa Alfabetização Solidária e o Brasil Alfabetizado, que se desenvolvem para a redução do analfabetismo e a formação dos professores, bem como os cursos profissionalizantes recentes que ampliam as oportunidades de emprego e inclusão social. Essas ações são fundamentadas em Silva (2024), Arroyo (2014), Freire (1967) e nas narrativas de Maria Helena Azevedo Machado, que enfatizam a importância de práticas pedagógicas inclusivas e conectadas às vivências dos estudantes e dos demais interlocutores: professora, gestora e estudantes.

Tratamos também da formação de professores alto-alegrenses e suas implicações na EJA. Programas como o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica (PROEB) e o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foram essenciais para a formação inicial e continuada dos/das professores/as, promovendo uma prática educativa mais inclusiva e dialógica. Além disso, a valorização da formação continuada, que aborda estratégias pedagógicas inovadoras e a adaptação curricular às realidades locais, é destacada por Carvalho, Silva e Gonçalves (2020) e Gadotti (2000) como fundamental para o fortalecimento da EJA e a garantia de uma educação equitativa no município.

#### **3.1 Caracterização do município de Alto Alegre do Pindaré**

Alto Alegre do Pindaré está localizado no estado do Maranhão, na região Nordeste do Brasil, e ocupa uma área de 1.875,12 km<sup>2</sup>. Criado em 1994 pela Lei Estadual nº 6.167, o referido município possui uma população estimada em 25.710 habitantes, de acordo com dados do IBGE divulgados pela Carta Capital (2023). A densidade demográfica é relativamente baixa, com 13,71 habitantes por quilômetro quadrado, o que reflete uma predominância de áreas rurais e

uma ocupação dispersa. Seu território é atravessado pelo Rio Pindaré, que desempenha um papel crucial no abastecimento da cidade.

A história de Alto Alegre do Pindaré começa no início do século XX, quando os primeiros migrantes chegaram à região em busca de novas oportunidades. A área, originalmente coberta por uma densa floresta tropical, oferecia recursos naturais abundantes que atraíam os migrantes para a extração de madeira e atividades agrícolas. O algodão era a principal cultura e a sua produção em larga escala impulsionou a economia local. Conforme relatado por Martins (2022), a região passou a se desenvolver rapidamente com a chegada desses migrantes, que formaram pequenos povoados e começaram a criar uma identidade comunitária própria.

Durante as décadas de 1930 e 1940, a região de Alto Alegre do Pindaré começou a se consolidar como um importante polo agrícola e extrativista. A expansão da malha ferroviária, especialmente com a construção da Estrada de Ferro Carajás, foi um fator determinante para o crescimento econômico do povoado. Essa ferrovia facilitou o transporte de mercadorias, possibilitando o escoamento da produção agrícola e extrativista para outras regiões do Maranhão e para o exterior. De acordo com Martins (2023), a construção da ferrovia trouxe também uma nova onda de migrantes e investimentos, fomentando o crescimento de pequenos comércios e a criação de empregos.

Com o crescimento populacional, a infraestrutura de Alto Alegre do Pindaré começou a ser expandida. Foram construídas as primeiras estradas, que conectavam o povoado às áreas circunvizinhas e melhoravam a mobilidade dos habitantes. Além disso, foram implantadas redes de água e energia elétrica, que proporcionaram melhorias significativas na qualidade de vida da população. A urbanização também foi impulsionada pela construção de escolas, igrejas e postos de saúde, que começaram a atender às necessidades básicas dos moradores. Conforme análise de Martins (2023), essas melhorias na infraestrutura foram essenciais para a transformação do povoado em um núcleo urbano mais organizado e estruturado.

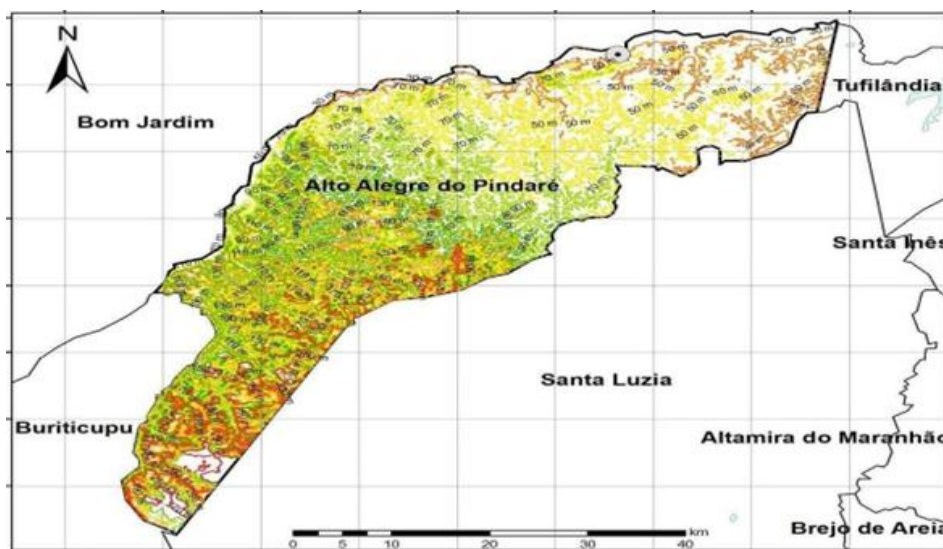
A luta pela emancipação de Alto Alegre do Pindaré começou a ganhar força nas décadas de 1970 e 1980. Durante esse período, os moradores locais começaram a se mobilizar para conquistar a autonomia política e administrativa. A insatisfação com a administração de Santa Luzia, município ao qual Alto Alegre do Pindaré pertencia, foi um dos principais motivadores dessa mobilização. Segundo Martins (2023), as lideranças comunitárias locais, juntamente com políticos influentes, organizaram diversas campanhas e manifestações em prol da emancipação, argumentando que a autonomia traria mais investimentos e melhorias para o município.

O processo de emancipação de Alto Alegre do Pindaré foi marcado por intensas negociações e disputas políticas. Em 10 de novembro de 1994, a Assembleia Legislativa do

Maranhão aprovou a Lei Estadual nº 6.167, que oficializou a criação do município de Alto Alegre do Pindaré. A partir desse momento, o novo município passou a ter autonomia para administrar seus próprios recursos e tomar decisões sobre o desenvolvimento local. Ainda de acordo com Martins (2023), a emancipação foi comemorada com grande entusiasmo pela população, que via na autonomia uma oportunidade para promover o crescimento socioeconômico da região.

Nos primeiros anos após a emancipação, Alto Alegre do Pindaré enfrentou diversos desafios. A falta de infraestrutura adequada e a carência de recursos financeiros foram obstáculos significativos para a nova administração municipal. No entanto, com a ajuda de programas estaduais e federais, o município começou a implementar políticas públicas para melhorar a qualidade de vida da população. Foram construídas novas escolas, postos de saúde e estradas, que ajudaram a integrar as diversas comunidades rurais ao centro urbano. Segundo Martins (2023), a administração municipal também investiu na capacitação de servidores públicos e na criação de programas sociais voltados para as famílias de baixa renda.

**Figura 1** - Mapa do município de Alto Alegre do Pindaré/MA.



Fonte: Topographic-MAP (2021).

A economia local é majoritariamente baseada na agricultura familiar, pecuária e extrativismo. A cidade se beneficia da proximidade com a Estrada de Ferro Carajás, que conecta a região a mercados regionais e nacionais e facilita o escoamento de produtos agrícolas. Apesar

dessa infraestrutura estratégica, o desenvolvimento econômico enfrenta desafios importantes, como a baixa diversificação das atividades produtivas e uma dependência elevada de transferências de renda governamentais, como o Programa Bolsa Família. De acordo com Martins (2023), o salário médio dos trabalhadores formais é de aproximadamente 1,9 vezes o salário-mínimo, um indicativo das limitações no mercado de trabalho. Dessa forma, observa-se que, embora existam condições logísticas favoráveis, a estrutura produtiva local ainda se mantém frágil e fortemente dependente de políticas de transferência de renda.

No que diz respeito à infraestrutura urbana, Alto Alegre do Pindaré apresenta um perfil típico de municípios pequenos da região Nordeste, com limitações em saneamento básico, pavimentação e acesso a serviços públicos essenciais. Apenas uma fração das residências está conectada à rede de esgoto, e o abastecimento de água enfrenta problemas de distribuição, especialmente em períodos de estiagem. Esses fatores impactam diretamente a qualidade de vida da população e representam um desafio para a gestão municipal. Nesse sentido, as deficiências estruturais evidenciam a necessidade de investimentos contínuos em políticas públicas voltadas à melhoria das condições urbanas e sanitárias.

A rede de saúde do município é composta por unidades básicas de saúde e um hospital municipal, que atendem tanto à zona urbana quanto à zona rural. Contudo, a capacidade instalada é frequentemente sobrecarregada, o que obriga parte da população a procurar atendimento em cidades vizinhas. Da mesma forma, o transporte público é limitado, dificultando o acesso das comunidades rurais aos serviços disponíveis na sede do município. Assim, tanto a saúde quanto a mobilidade configuram-se como áreas sensíveis, que reforçam desigualdades no acesso aos serviços públicos entre a população urbana e rural.

Alto Alegre do Pindaré possui uma significativa herança cultural e histórica, expressa em tradições populares como festas religiosas, danças e artesanato. A cultura local é um elemento integrador da comunidade, desempenhando papel fundamental na promoção da identidade coletiva. Eventos como o festejo de São Francisco de Assis mobilizam a população, contribuindo para a preservação de costumes e para a geração de renda, especialmente no comércio informal local. Dessa maneira, as manifestações culturais cumprem não apenas uma função simbólica, mas também social e econômica no cotidiano da população.

O município também possui características ambientais que exigem atenção. A proximidade com o Rio Pindaré e as áreas de floresta remanescentes fazem da preservação ambiental uma pauta essencial. No entanto, o desmatamento e as queimadas sazonais representam ameaças constantes, prejudicando a biodiversidade e aumentando a

vulnerabilidade. Nesse contexto, a ausência de políticas ambientais efetivas compromete a sustentabilidade dos recursos naturais e o equilíbrio ecológico local.

Quanto à educação, Martins (2023) explica que o município possui uma taxa de escolarização, na faixa etária de 6 a 14 anos, de 96,7%, sendo que as matrículas no Ensino Fundamental, em 2023, correspondiam ao quantitativo de 4.606 no Ensino Fundamental e de 1.288 no Ensino Médio. Já o número de professores/as no Ensino Fundamental no mesmo período correspondia a 415, e no Ensino Médio, 119. Os estabelecimentos de Ensino Fundamental na cidade totalizam 51 escolas, enquanto os de Ensino Médio são 10. Esses dados evidenciam avanços no acesso à educação básica, embora ainda persistam desafios relacionados à permanência, qualidade do ensino e estrutura da rede escolar.

### **3.2 A política de institucionalização da Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino em Alto Alegre do Pindaré**

A institucionalização da EJA em Alto Alegre do Pindaré reflete esforços para incluir jovens e adultos no sistema educacional formal, proporcionando-lhes oportunidades de concluir a Educação Básica. Conforme Silva (2024), essa modalidade no município está vinculada a iniciativas como o Programa Alfabetização Solidária, que busca reduzir as taxas de analfabetismo e ampliar o acesso ao ensino, atendendo populações vulneráveis como, ribeirinhos e trabalhadores rurais.

Desde a emancipação do município, ações como PROEB e o Programa Brasil Alfabetizado (Brasil, 2024) fortaleceram a formação dos professores e a infraestrutura educacional local. Esses avanços, porém, se desenvolvem dentro de limites estruturais de ordem sistêmica, como a dependência do financiamento via FUNDEB e a precarização das condições de trabalho do professor/a, fenômeno recorrente em municípios brasileiros de pequeno porte e que impactam diretamente a continuidade das ações formativas.

De acordo com Arroyo (2014), a valorização das realidades socioeconômicas e culturais dos estudantes tem sido uma diretriz para a adaptação curricular, promovendo maior inclusão e equidade educacional. Embora avanços tenham sido registrados, a permanência dos estudantes continua sendo um desafio crítico. Problemas estruturais, como falta de recursos e apoio familiar, intensificam a evasão escolar. Esse contexto local dialoga com o cenário nacional, no qual a EJA historicamente recebe menor investimento por estudante e enfrenta fragilidades no repasse de materiais didáticos, refletindo desigualdades persistentes no financiamento da modalidade.

A narrativa da estudante Francisca da Conceição Nascimento Silva, “constituí família e logo tive que parar de estudar para cuidar da casa e trabalhar na roça” (informação verbal), evidencia como fatores socioeconômicos estruturais influenciam a permanência escolar. Outro ponto levantado por Francisca é a ausência de material didático específico para a EJA, situação que também aparece em diversos estados brasileiros, onde a modalidade depende de materiais improvisados ou de baixa qualidade.

Freire (1967) argumenta que a EJA deve priorizar uma abordagem dialógica que conecte o conteúdo educacional às vivências dos estudantes, fomentando sua autonomia e participação ativa no processo de aprendizagem. Nessa mesma perspectiva, compreendo que a EJA precisa assumir intencionalmente a realidade concreta dos estudantes como ponto de partida para o trabalho pedagógico, reconhecendo que suas experiências, saberes e trajetórias constituem elementos estruturantes do processo educativo.

As políticas locais têm sido fortalecidas por programas federais e parcerias com instituições de Ensino Superior, como o Centro Universitário Internacional (UNINTER), que contribuem para a formação de professores/as e o desenvolvimento de metodologias inovadoras. A busca escolar ativa, coordenada pela SEMED, aparece na narrativa da gestora Tonilde Sousa Silva: “quando não frequentam a escola, entramos em contato para identificação das causas da infrequência” (informação verbal). Contudo, a efetividade dessa ação depende de políticas públicas mais amplas e de financiamento contínuo, já que, em nível nacional, a ausência de políticas permanentes para a EJA dificulta a consolidação de estratégias sistemáticas de combate à infrequência.

Deste modo, a EJA em Alto Alegre do Pindaré busca atender à demanda educacional e ser um instrumento de inclusão social. Entretanto, essa intenção esbarra em desafios estruturais que também aparecem no cenário estadual e nacional, como a insuficiência de recursos específicos para a modalidade e a falta de políticas de valorização do/da professor/a, fatores que limitam o alcance das ações locais.

O compromisso com a formação dos/das professores/as, alinhado à implementação de políticas públicas adequadas, é crucial para superar os desafios ainda presentes. A presidente do Conselho Municipal de Educação, Maria Helena Azevedo Machado, afirma que “o currículo precisa ser reformulado e alinhado às reais necessidades dos alunos de EJA”. Esse posicionamento evidencia a urgência de romper com modelos escolares tradicionais. Em escala nacional, a dificuldade de adaptar currículos da EJA às realidades dos/das estudantes é recorrente, especialmente em municípios com menor capacidade financeira, onde a

dependência do FUNDEB e a carência de formação continuada dificultam a implementação de propostas pedagógicas contextualizadas.

A EJA em Alto Alegre do Pindaré desempenha um papel relevante para a inclusão social e o desenvolvimento educacional da população adulta que, por diversos motivos, não conseguiu concluir a Educação Básica na idade apropriada. A oferta de EJA no município é ampla, cobrindo tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio, além de incluir a Educação Profissional. Segundo o Portal das Escolas (2024), há 26 escolas que oferecem EJA no Ensino Fundamental e 2 no Ensino Médio, além de 15 escolas que combinam a EJA com a Educação Profissional.

A estrutura curricular do Ensino Fundamental na modalidade EJA da Rede Pública Municipal de Alto Alegre do Pindaré está delineada de acordo com a Resolução nº 001/2023-CME (Alto Alegre do Pindaré, 2023). A organização do currículo é pautada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e parte diversificada, abrangendo componentes curriculares essenciais e áreas de conhecimento específicas. Os componentes da BNCC incluem Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Inglesa, Artes e Ensino Religioso. A parte diversificada compreende cursos profissionalizantes como agente de saúde, cuidador de idosos e primeiros socorros, que serão implementados conforme a realidade do município e a disponibilidade de ofertas.

A estrutura curricular da EJA é dividida em duas etapas: a primeira, correspondente de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, e a segunda, do 6º ao 9º ano, ambas com carga horária de 800 horas e abrangendo componentes como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Artes e, na segunda etapa, também Língua Inglesa. No entanto, Maria Helena Azevedo Machado ressalta “é necessário reformular esse currículo para atender às reais necessidades dos alunos, pois não é adequado aplicar os mesmos conteúdos e metodologias utilizados no ensino regular a estudantes adultos com trajetórias de vida distintas”. Essa crítica reforça a urgência de romper com modelos escolares tradicionais, em consonância com os princípios de Freire (2011), que defendem uma educação contextualizada, significativa e voltada à realidade dos sujeitos da EJA.

Para a avaliação e progressão dos estudantes, a estrutura curricular da EJA está organizada em quatro fases avaliativas equivalentes ao ensino regular. A 1ª Fase avalia conteúdos equivalentes ao 3º ano do ensino regular, a 2ª Fase aos 4º e 5º anos, a 3ª Fase aos 6º e 7º anos e a 4ª Fase aos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. A avaliação é contínua e diagnóstica, considerando tanto o progresso individual quanto o desempenho coletivo, e utiliza a resolução de problemas, leituras e redações, além de outras formas de avaliação formativa.

O Ensino Médio na modalidade EJA, responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) é estruturado em duas etapas, com duração total de dois anos: 1ª Etapa - corresponde ao 1º ano do Ensino Médio; e 2ª Etapa - abrange o 2º e o 3º anos do Ensino Médio. Essa organização busca oferecer uma formação mais ágil e adequada à realidade dos estudantes da EJA, respeitando suas trajetórias e necessidades. A proposta curricular valoriza temas contemporâneos transversais e a integração entre áreas do conhecimento, como Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática.

A Resolução nº 001/2023-CME também prevê a realização de exames presenciais semestrais para aferir o aprendizado dos estudantes em cada etapa. Os exames semestrais são acompanhados por atividades complementares que visam reforçar a aprendizagem e garantir a assimilação dos conteúdos propostos. A professora Vanessa da Silva do Nascimento afirma que as avaliações servem para que ela a partir das análises dos resultados reformule seu planejamento de forma a atender às necessidades de aprendizagens dos estudantes. Adicionalmente, os estudantes do EJA têm a oportunidade de participar de atividades práticas e projetos interdisciplinares que complementam a formação teórica e favorecem o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a vida prática e profissional.

A aprovação da estrutura curricular pela Resolução nº 001/2023-CME representa um passo importante na construção de caminhos mais acolhedores e acessíveis para aqueles que decidiram retomar os estudos. Essa proposta busca atender às necessidades de jovens e adultos com trajetórias únicas, reconhecendo seus saberes e oferecendo uma oportunidade real de concluir a Educação Básica com dignidade e qualidade.

É importante destacar também a Resolução nº 001/2024-CME (Alto Alegre do Pindaré, 2024), a qual estabelece diretrizes para os atos regulatórios autorizativos das instituições de ensino da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Alto Alegre do Pindaré/MA. Esse documento é fundamental para garantir o funcionamento adequado das escolas públicas e privadas, estabelecendo critérios para autorização, credenciamento, recredenciamento, reconhecimento, renovação de reconhecimento e desativação dessas instituições. O Art. 1º da referida Resolução define que os atos regulatórios abrangem todos os aspectos necessários para a autorização e funcionamento das instituições de ensino no município. Isso inclui o cumprimento de requisitos legais, a organização administrativa e a adequação das instalações físicas e pedagógicas (Alto Alegre do Pindaré, 2024).

No Art. 2º, são especificados os diferentes tipos de atos regulatórios, como autorização, credenciamento, recredenciamento, reconhecimento, renovação de reconhecimento e desativação. No Capítulo II, Art. 3º, tem-se um ato pelo qual o Conselho Municipal de Educação

(CME) permite que uma instituição de ensino inicie suas atividades. Essa autorização tem validade de dois anos a partir da emissão da resolução, (Alto Alegre do Pindaré, 2024).

O credenciamento, descrito no Art. 5º, é um ato formal pelo qual o CME confere a uma instituição da rede pública municipal a prerrogativa de oferecer educação escolar, integrando-a ao Sistema Municipal de Ensino (SME). Já no Art. 7º, a resolução aborda o recredenciamento, que é um processo similar ao credenciamento, mas destinado a instituições que já estão em funcionamento. O recredenciamento é necessário para garantir a continuidade das atividades educacionais e a adequação às normas e exigências vigentes. (Alto Alegre do Pindaré, 2024).

O reconhecimento, conforme o Art. 11, é o ato pelo qual o CME valida a qualidade da Educação Básica oferecida por uma instituição. Esse processo assegura que os estudantes tenham seus certificados e diplomas reconhecidos oficialmente. A renovação do reconhecimento, tratada no Art. 14, deve ser solicitada com antecedência mínima de 120 dias antes do término do prazo de validade do reconhecimento anterior. A renovação é crucial para a continuidade das atividades educacionais sem interrupções. (Alto Alegre do Pindaré, 2024).

A resolução também prevê disposições gerais e transitórias, como no Art. 20, que trata da manutenção dos direitos dos estudantes durante os processos de credenciamento, recredenciamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento. Esses processos devem ser conduzidos de maneira a garantir a continuidade da educação e o cumprimento das normas estabelecidas (Alto Alegre do Pindaré, 2024).

O Art. 25 trata da importância de um corpo de professores qualificado e devidamente habilitado. A resolução exige a comprovação de habilitação dos professores, garantindo que possuam a formação necessária para desempenhar suas funções de maneira eficaz (Alto Alegre do Pindaré, 2024). No Art. 26, são abordados os requisitos para a adequação das instalações físicas das instituições de ensino. A resolução esclarece que as instalações devem ser compatíveis com o nível de ensino oferecido, garantindo um ambiente seguro e adequado para o desenvolvimento das atividades educacionais (Alto Alegre do Pindaré, 2024).

A estrutura curricular das instituições de ensino, conforme o Art. 27, deve ser atualizada e compatível com as diretrizes estabelecidas pelo CME. Essa medida assegura que os estudantes recebam uma educação de qualidade, alinhada com as exigências curriculares vigentes (Alto Alegre do Pindaré, 2024).

No Art. 28, a resolução destaca a importância de um projeto político-pedagógico atualizado e bem elaborado. Esse documento é fundamental para orientar as práticas pedagógicas e assegurar a qualidade da educação oferecida pelas instituições de ensino (Alto Alegre do Pindaré, 2024).

A Resolução nº 001/2024-CME estabelece diretrizes para os atos regulatórios das instituições de ensino, conforme o Art. 29. Apesar de sua importância, a narrativa de Maria Helena Azevedo Machado, “não temos nenhum acompanhamento nem uma política nessa área” (Alto Alegre do Pindaré, 11/02/2025), evidencia a ausência de estratégias para monitorar egressos evadidos. Essa lacuna compromete o caráter emancipatório da EJA e dificulta o retorno dos estudantes. Em nível nacional, a falta de políticas de acompanhamento pós-escolar também é apontada como um dos fatores que perpetuam a exclusão educacional.

De Moraes, Albuquerque e Leal (2017) também defendem o acompanhamento pós-escolar como forma de combater a exclusão e promover a continuidade dos estudos ou a inserção no mercado de trabalho. Reforçando a necessidade de políticas que garantam o acompanhamento dos egressos como parte do compromisso emancipatório da EJA.

A Resolução nº 001/2024-CME dispõe ainda sobre a emissão de documentos regulatórios, como autorizações, credenciamentos e reconhecimentos, pelo Núcleo de Documentação e Normas (NDN). Essas medidas são essenciais para manter a regularidade e a conformidade das instituições de ensino com as diretrizes estabelecidas pelo CME (Alto Alegre do Pindaré, 2024).

Ademais, pontua-se que a inclusão social é um dos principais objetivos da EJA, conforme descrito na Resolução nº 001/2024-CME. A oferta de EJA busca garantir o direito à educação para todos, independentemente de sua condição social, econômica ou cultural, promovendo a equidade e a justiça social (Alto Alegre do Pindaré, 2024).

Neste contexto, destacam-se os cursos profissionalizantes oferecidos nas turmas de EJA no município de Alto Alegre do Pindaré/MA, os quais têm desempenhado um papel significativo na capacitação e inclusão social dos estudantes. Em 2017, a Secretaria Municipal de Educação lançou o curso de Refrigeração, que se mostrou especialmente atraente para os estudantes do sexo masculino em razão de sua forte conexão com o mercado de trabalho local. Para muitos desses homens, a formação técnica representa não apenas a chance de qualificação profissional, mas também uma oportunidade concreta de melhorar a renda familiar e conquistar maior autonomia.

No entanto, a menor adesão do sexo feminino ao curso de refrigeração pode estar relacionada a fatores culturais e estruturais que, historicamente, associam determinadas áreas profissionais ao universo masculino. Além disso, barreiras práticas e sociais também podem influenciar: muitas estudantes da EJA acumulam múltiplas jornadas como trabalho, cuidado com filhos e tarefas domésticas, o que pode tornar a carga horária e o deslocamento para cursos mais técnicos um desafio adicional. Esse curso foi desenvolvido aos sábados, com a inscrição

aberta a todos os estudantes de EJA interessados; a iniciativa contou com a participação de 80 cursistas, destacando-se como uma importante ação de qualificação profissional no município.

Já em 2023, a Secretaria Municipal de Educação de Alto Alegre do Pindaré/MA retomou a oferta de cursos profissionalizantes, introduzindo três novos programas: Agente Comunitário de Saúde, Cuidador de Idosos e Primeiros Socorros. Esses cursos foram especialmente importantes para os estudantes da zona rural e da sede do município, matriculados na terceira e quarta etapa da EJA. Com a participação de 180 estudantes, essas iniciativas não apenas ampliaram as oportunidades de emprego e renda para os cursistas, mas também fortaleceram a rede de apoio comunitário e os serviços de saúde locais. A escolha dos cursos reflete uma resposta às necessidades emergentes da comunidade, promovendo a formação de profissionais capacitados para atuar em áreas de grande demanda.

Os cursos de Agente Comunitário de Saúde e Cuidador de Idosos, em particular, desempenharam um papel crucial na promoção da saúde e bem-estar da população local. A formação de Agentes Comunitários de Saúde contribuiu para a melhoria do atendimento básico de saúde, fortalecendo a ligação entre os serviços de saúde e a comunidade. Já o curso de Cuidador de Idosos atendeu a uma demanda crescente, formando profissionais para oferecer cuidados adequados a uma população em envelhecimento. O curso de Primeiros Socorros, por sua vez, equipou os estudantes com habilidades essenciais para responder a emergências, tornando a comunidade mais resiliente e preparada para lidar com situações de crise.

A trajetória dos cursos profissionalizantes no município de Alto Alegre do Pindaré/MA evidencia um compromisso contínuo com a educação e a formação profissional dos jovens e adultos. A retomada dessas iniciativas em 2024 marca um avanço significativo, mas também revela a necessidade de políticas estruturais mais amplas que garantam financiamento estável e valorização do/da professor/a, condições essenciais para que a EJA cumpra seu papel social. A continuidade e expansão dessas iniciativas são fundamentais para garantir que todos os estudantes de EJA tenham acesso a oportunidades que lhes permitam melhorar suas condições de vida e participar ativamente da sociedade.

### **3.3 A Formação de professores/as alto alegrenses e as implicações na Educação de Jovens e Adultos**

A trajetória da formação de professores para a Educação Básica em Alto Alegre do Pindaré/MA é marcada por diversos programas e iniciativas ao longo do tempo. Em resposta à LDB nº 9394/96, que estabelece a formação de professores em nível superior, foi criado o

Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica (PROEB), autorizado pela Resolução nº 61/98 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) em 15 de maio de 1998. Esse marco legal inaugura, no município, uma política estruturada de profissionalização do/da professor/a alinhada às diretrizes nacionais de formação.

A LDB nº 9394/96 determina que a responsabilidade pela formação de professores em exercício cabe aos municípios, conforme explicitado no artigo 87, parágrafo 3º, item III: “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. Inicialmente, o PROEB atendeu várias cidades, incluindo Buriticupu, Santa Luzia, Alto Alegre do Pindaré e Buriti, com cursos como Letras, Pedagogia, Ciências Biológicas e Matemática. Conforme Maria Helena Azevedo Machado, “o PROEB representou um avanço significativo proporcionando formação superior a professores que antes não tinham acesso a esse nível de qualificação” (informação verbal).

Assim, o PROEB consolida-se como instrumento central de efetivação das exigências legais e de democratização do acesso à formação superior do/da professor/professora no município de Alto Alegre do Pindaré/MA.

Com o passar dos anos, outros programas complementaram as iniciativas de formação dos professores em Alto Alegre do Pindaré. Destacam-se o Programa de Capacitação Docente (PROCAD), o Programa de Qualificação Docente (PQD), o Programa Magistério 2001, o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) e o Programa Ensinar. A presidente do Conselho Municipal de Educação destaca também: “As formações docentes PROFORMAÇÃO e Magistério 2001 oportunizaram aos professores entrarem de fato no magistério” (informação verbal). Esse conjunto de programas evidencia uma política contínua de formação do/da professor/a, voltada à regularização e valorização da carreira.

O PROEB, em particular, atendeu às exigências legais e à necessidade de formação continuada, sendo um marco na busca pela excelência na Educação Básica em Alto Alegre do Pindaré. Compreender esses programas e suas contribuições é essencial para contextualizar o atual cenário educacional na região, fornecendo insights valiosos sobre os esforços empreendidos para fortalecer o corpo de professores/as e, por conseguinte, a qualidade do ensino oferecido. Sousa (2018) observa que “o impacto do PROEB foi amplamente positivo, criando uma base sólida para outras iniciativas subsequentes de formação docente”.

Para Maria Helena Azevedo Machado: “O PROEB foi o ápice quando 80 professores tiveram a oportunidade de cursar Letras e Pedagogia pela UFMA sem precisar sair do município. Deu uma elevada na autoestima dos educadores” (informação verbal). Desse modo,

o PROEB assume papel estruturante na consolidação de uma base formativa local para o magistério.

Além desses programas, destaca-se a criação do UNINTER em 2012, resultado da fusão entre a Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER) e a Faculdade de Tecnologia de Curitiba (FATEC), com o objetivo de proporcionar ensino de qualidade em todo o Brasil. Maria Helena Azevedo Machado comenta que "As pós-graduações foram especiais para todos que se disponibilizaram a estudar" (informação verbal). Essa expansão amplia as possibilidades de formação continuada, ainda que marcada pela lógica do ensino superior privado.

O PARFOR, tanto na modalidade presencial quanto a distância, tem desempenhado um papel fundamental na colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (IES). O PARFOR, alinhado às políticas nacionais, busca atender às demandas específicas de formação de professores em Alto Alegre do Pindaré e região.

Maria Helena Azevedo Machado afirma "o PARFOR, assim como outros cursos têm feito com que o município de Alto Alegre se destaque como um dos melhores em educação do Estado" (informação verbal). O PARFOR reforça a articulação federativa como estratégia de fortalecimento da formação do/da professor/a em contextos municipais.

Dentre os cursos de formação, destaca-se o Mestrado Profissional em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE/UFMA), Turma Especial, em convênio com a Prefeitura e a SEMED, com entradas em 2023 e 2024. O programa articula formação do/da professor/a, pesquisa científica e prática pedagógica, promovendo metodologias interculturais e interdisciplinares. Essa iniciativa representa um avanço qualitativo ao integrar produção acadêmica e realidade educacional local.

No plano estrutural de financiamento, a trajetória local cruza com a dinâmica nacional do FUNDEB. Em 2026, a complementação da União alcançou 23% do total de recursos, conforme dados da Undime (2026). Esse aumento sinaliza maior potencial de investimento, mas exige acompanhamento técnico e capacidade administrativa local. Dessa forma, o financiamento educacional amplia possibilidades, mas também impõe desafios de gestão e planejamento aos municípios.

Dessa forma, a formação continuada não ocorre em vazio, pois depende da capacidade institucional de aproveitar programas federais e de um financiamento adequadamente gerido. Sem formação temática, condições de trabalho e clareza de políticas, os ganhos tendem a se fragmentar. Essa articulação é condição central para enfrentar processos de precarização do trabalho do/da professor/a.

Para a Educação de Jovens e Adultos, essa realidade apresenta desafios particulares. Autores como Freire (1992) e Gadotti (2000) defendem uma formação do/da professor/a crítica, dialógica e emancipatória, que valorize as experiências de vida dos estudantes. Nesse sentido, a formação do/da professor/a de EJA deve articular fundamentos teóricos e práticas contextualizadas.

Logo, a formação continuada desempenha papel fundamental no fortalecimento das práticas pedagógicas dos professores que atuam em turmas multisseriadas, realidade comum na EJA. Durante (2009) destaca que essa abordagem exige sensibilidade e estratégias diferenciadas. A formação permanente amplia o repertório pedagógico do/a professor/a para lidar com a diversidade de trajetórias educacionais.

Outro ponto crucial é a articulação entre os programas de formação e as práticas pedagógicas já existentes. De acordo com a professora Vanessa da Silva do Nascimento, “Sentimos falta de uma formação continuada mais específica para nos orientar na oferta do ensino aos alunos de EJA” (informação verbal). Haddad e Di Pierro (2000) ressaltam a importância das iniciativas colaborativas. A ausência de formações específicas compromete a efetividade do trabalho pedagógico na EJA.

Além disso, a valorização do professor como agente de transformação social é fundamental. Oferecer aos professores a oportunidade de participar de programas de pesquisa educacional universitários para a realidade da EJA pode ajudá-los a desenvolver estratégias construtivas para enfrentar os desafios da permanência escolar. Gadotti (2000) enfatiza que a formação continuada deve incluir reflexão e produção acadêmica, fortalecendo políticas públicas educacionais. A formação do/a professor/a crítica amplia o protagonismo dos professores na construção de práticas e políticas educacionais.

Dessa forma, uma formação continuada orientada pelas especificidades locais, pela valorização cultural e pela capacitação para práticas pedagógicas inclusivas pode elevar significativamente a qualidade do ensino na EJA em Alto Alegre do Pindaré/MA. Essa abordagem contribui para uma educação mais equitativa e promotora da cidadania, em linha com o que preconizam Freire (1992) e Gadotti (2000). É crucial que a formação leve em conta os contextos sociais e econômicos da região, respeite os saberes dos/das professores/as e abra espaços reais de escuta, troca e construção coletiva.

Os/as professores/as da EJA não apenas ensinam conteúdos, eles e elas acolhem histórias, resgatam dignidades e reconstróem vínculos com o saber. Por isso, pensar políticas públicas voltadas para a formação do/da professor/a no município é investir na potência transformadora da educação e no fortalecimento de uma escola que de fato dialogue com a vida

de seus/suas estudantes, tornando-os/as protagonistas de sua própria formação e de sua cidadania.

#### **4 PERMANÊNCIA DOS/AS ESTUDANTES DA EJA EM UMA ESCOLA DE ALTO ALEGRE DO PINDARÉ: ESCUTA, VOZES E ENTRELACES DAS NARRATIVAS E NARRADORES**

Esta seção tem como objetivo compreender, a partir das narrativas, os fatores que favorecem ou dificultam a permanência na EJA, concentrando-se nas histórias narradas sobre o acesso e permanência na escola. Discutimos, ainda, as concepções da gestora escolar, da professora e das estudantes. A partir dessa delimitação, a seção assume a narrativa não apenas como técnica de coleta de dados, mas como categoria analítica central, capaz de revelar os condicionantes sociais, institucionais e subjetivos que estruturam a permanência na EJA.

A pesquisa envolveu quatro estudantes de EJA, a gestora escolar, a professora de EJA e a presidente do Conselho Municipal de Educação de Alto Alegre do Pindaré, escolhidos/das por poderem contribuir com narrativas que iluminam os desafios de permanência na EJA. As narrativas foram analisadas à luz dos objetivos da pesquisa. As entrevistas permitiram que cada interlocutor(a) compartilhasse histórias de vida, desafios e conquistas. Esse desenho metodológico possibilita articular diferentes posições institucionais e experiências vividas, permitindo compreender a permanência na EJA como um fenômeno relacional, produzido na interseção entre políticas educacionais, práticas escolares e trajetórias individuais.

Com base nos estudos de Moura (2015) e Passeggi (2010), a narrativa é entendida como uma forma de expressão humana intrínseca à condição social e cultural dos indivíduos, que reflete tanto as marcas quanto as ausências de suas trajetórias de vida. No contexto da EJA, esse instrumento de coleta de dados em uma pesquisa qualitativa se revela relevante, pois possibilita acessar vivências e os desafios enfrentados no processo de escolarização dos estudantes. Nessa perspectiva, a narrativa ultrapassa a função descritiva e assume um papel interpretativo, permitindo acessar processos de exclusão, silenciamento e resistência que marcam as trajetórias escolares de jovens e adultos.

Segundo Moura (2015), as narrativas de vida são construídas a partir de memórias, experiências e reflexões que os sujeitos trazem consigo, sendo essencialmente marcadas por elementos contextuais e históricos. Nesse sentido, ao analisar as narrativas das estudantes da EJA em Alto Alegre do Pindaré, é possível identificar como as questões socioeconômicas, emocionais e culturais influenciam diretamente suas trajetórias escolares. Por exemplo, a estudante Edinalva Santos Sousa relatou que “às vezes chego cansada, faço planos de ir para a escola, mas o cansaço não deixa”, (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré, em 07/02/2025). A narrativa evidencia que a permanência escolar das mulheres na EJA é

atravessada por relações desiguais de gênero, trabalho e cuidado, que impõem limites concretos à continuidade dos estudos.

As jornadas duplas ou triplas de trabalho, especialmente da mulher, provocam desestímulo e muitas vezes o abandono da escola. O cansaço físico e emocional, conforme aponta Moura (2015), é uma marca profunda nas narrativas de vida dos sujeitos marginalizados pelo sistema educacional formal, que muitas vezes não encontram espaços acolhedores e flexíveis para continuar seus estudos. Assim, a evasão e a descontinuidade na EJA não podem ser compreendidas como escolhas individuais, mas como expressões de condições estruturais que restringem o direito à educação

Passeggi (2010) destaca que narrar é humano, mas autobiografar exige autoconsciência e o reconhecimento de ausências e silêncios. Na narrativa da estudante Francisca da Conceição Nascimento Silva, essa dinâmica fica clara: “retornei à escola para ajudar os filhos nas tarefas da escola” (entrevista em Alto Alegre do Pindaré, em 08/02/25), revelando a falta de formação básica que a tornava apta a apoiar os filhos antes. Esse tipo de revelação, segundo Passeggi, ajuda a identificar lacunas educacionais a serem preenchidas para inclusão e emancipação. Nesse sentido, o retorno à escola revela-se como estratégia de recomposição de trajetórias interrompidas, evidenciando o caráter intergeracional da exclusão educacional e da busca por escolarização.

O processo de análise de narrativas envolve escuta atenta e crítica, captando o explícito e o implícito. Moura (2015) argumenta que narrativas se constroem a partir de fragmentos de memória com significados pessoais e coletivos, exigindo interpretação à luz do contexto social e cultural. No caso das/dos estudantes da EJA, as narrativas revelam obstáculos concretos, como o problema de visão narrado por Edinalva Santos Sousa: “parece que está chovendo assim na vista da gente” (entrevista em Alto Alegre do Pindaré, 07/02/2025), ou o constrangimento social trazido por Ivaldina Conceição da Silva: “outros sentem-se muito velhos para frequentar a escola” (entrevista em Alto Alegre do Pindaré, 09/02/2025). Essas narrativas demonstram que a permanência na EJA é condicionada por fatores físicos, simbólicos e sociais, exigindo políticas educacionais que considerem as condições reais de aprendizagem dos/das estudantes.

Além dos obstáculos, as narrativas expressam aspirações e motivações para buscar educação. A estudante Raimunda Araújo da Conceição afirma: “quero concluir meu Ensino Fundamental e receber meu certificado” (entrevista em Alto Alegre do Pindaré, 10/02/2025), destacando o valor simbólico da escolarização para identidade e cidadania. Essa narrativa reforça que, para além de desafios, há um movimento de afirmação pessoal e social. A interpretação desses discursos, conforme o referencial de narrativa autobiográfica adotado em

pesquisas sobre formação e trajetórias, permite reconhecer tanto as dificuldades quanto os desejos que alimentam a busca pelo estudo, indicando caminhos para políticas e práticas mais sensíveis ao contexto local.

Passeggi (2010) enfatiza que as narrativas são sempre plurais e heterogêneas, refletindo as múltiplas vozes e perspectivas que compõem a experiência humana. Nas entrevistas realizadas com as estudantes da EJA, observa-se essa diversidade de vozes, que vão desde as dificuldades práticas, como a ausência de materiais didáticos adequados, até questões emocionais e psicológicas, como a falta de motivação e o cansaço. Essa pluralidade exige do pesquisador uma postura dialógica, que valorize as diferentes formas de expressão e intérprete as narrativas como parte de um tecido social mais amplo. Conforme Moura (2015), essa abordagem torna possível compreender os processos de exclusão e marginalização que afetam os sujeitos. A diversidade de vozes evidencia que a experiência na EJA não é homogênea, exigindo do pesquisador/a uma leitura crítica que articule subjetividade e estrutura social na análise das trajetórias.

A análise de narrativas não se limita a descrever as experiências dos estudantes, mas busca transformá-las em instrumentos de compreensão e mudança social. Sugestões apresentadas pelas estudantes, como a oferta de consultas oftalmológicas gratuitas, a criação de espaços dedicados exclusivamente à EJA e a implementação de bolsas de incentivo, são exemplos de como as narrativas podem contribuir com políticas públicas mais eficazes. Moura (2015) e Passeggi (2010), destacam que as narrativas de vida são, ao mesmo tempo, testemunhos do presente e projetos de futuro, que revelam as possibilidades de transformação individual e coletiva. Assim, as narrativas constituem-se como importantes subsídios para a formulação de políticas públicas, ao traduzirem demandas concretas que emergem do cotidiano dos/das estudantes da EJA.

A EJA é um campo de estudo inserido na perspectiva da pluriculturalidade, interculturalidade e práticas educativas interdisciplinares, sendo reconhecida como um direito fundamental e um dispositivo de inclusão social. No entanto, os desafios relacionados à permanência escolar dos estudantes da EJA persistem, especialmente em contextos marcados por desigualdades socioeconômicas e culturais. Essa compreensão reforça que a permanência escolar na EJA depende de ações intersetoriais que enfrentem desigualdades históricas e garantam condições efetivas de acesso, permanência e sucesso escolar.

Os pressupostos teóricos de Triviños (1987), enfatizam a importância da pesquisa qualitativa para interpretar fenômenos sociais complexos, que valoriza as vozes e experiências dos/das estudantes, possibilitando uma análise crítica e reflexiva sobre as barreiras que ainda

limitam a EJA como modalidade de ensino. Essa abordagem permite usar um roteiro de entrevistas como instrumento capaz de permitir captar as nuances das narrativas dos/das interlocutores/as, revelando os desafios enfrentados pelos/as estudantes, professores/as e gestora para a permanência na EJA no município de Alto Alegre do Pindaré. A abordagem qualitativa, nesse contexto, mostra-se fundamental para apreender a complexidade dos fenômenos educacionais que não podem ser reduzidos a indicadores quantitativos.

A história de vida reforça a abordagem qualitativa ao reconhecer que as narrativas dos/das estudantes são interpretações singulares moldadas pela memória, pelas emoções e pelas experiências acumuladas. Em diálogo com Meihy e Holanda (2015), essa metodologia valoriza versões pessoais dos fatos, considerando incertezas, silêncios e distorções como elementos que revelam dimensões profundas das trajetórias. Sua adoção amplia a compreensão da permanência na EJA em Alto Alegre do Pindaré, articulando aspectos objetivos e sentidos subjetivos atribuídos por estudantes, professores/as e gestores. Mediante a valorização de relatos singulares, a história de vida evidencia a permanência na EJA como um processo atravessado por sentidos, afetos e disputas simbólicas.

Conforme destacado por Tavares (2022), a formação integral de jovens e adultos exige políticas públicas que considerem as particularidades e necessidades desse público, bem como práticas pedagógicas que promovam a emancipação e a transformação social. Nesse sentido, as análises realizadas nesta pesquisa são orientadas pela perspectiva freiriana, que entende a educação como uma prática de liberdade e conscientização. Para Freire (2001), a educação deve ser um ato de conhecimento e transformação, onde o diálogo é essencial para a construção de saberes significativos. Assim, as narrativas coletadas evidenciam não apenas os obstáculos enfrentados pelos estudantes envolvidos/as no processo, mas também apontam caminhos para a superação dessas barreiras, reafirmando a EJA como um instrumento de justiça social.

Este estudo contribui para o debate sobre a efetivação das políticas educacionais voltadas à EJA, destacando a urgência de conjuntos de esforços entre gestores, professores e comunidade para garantir o acesso e a permanência escolar. A análise das narrativas revela que os desafios vão além das questões estruturais, englobando aspectos emocionais, econômicos e culturais que impactam diretamente a trajetória educacional dos/das estudantes. Freire (2011) ressalta que ensinar exige sonho e utopia, pois a realidade não é estática, mas passível de transformação. Dessa forma, a EJA afirma-se como um espaço estratégico de transformação social, cuja efetivação depende do reconhecimento das condições concretas e das subjetividades que atravessam a trajetória dos/das estudantes.

A partir da reflexão sobre as narrativas dos/das estudantes envolvidos, esta pesquisa reafirma o papel da educação como um direito humano fundamental e um meio de superação das desigualdades, alinhando-se aos objetivos de inclusão e equidade defendidos por pesquisadores como Triviños (1987) e Freire (2001), ao evidenciar que a EJA se constitui como um espaço de resistência, reconhecimento e construção de possibilidades concretas de transformação social.

#### **4.1 Concepção da gestora em relação à permanência dos/as estudantes na EJA**

A EJA é uma modalidade que requer uma atenção especial por parte da gestão escolar, especialmente em contextos marcados por desigualdades socioeconômicas e culturais. Conforme destacado por De Lima et al. (2022), a gestão escolar na EJA deve transcender os modelos tradicionais de educação bancária e adotar práticas emancipadoras que promovam a transformação social. Dessa forma, buscamos compreender a concepção da gestora escolar acerca dos fatores que favorecem ou dificultam a permanência dos/as estudantes na EJA.

No município de Alto Alegre do Pindaré/MA, a gestora escolar Tonilde Sousa Silva relata uma trajetória de quase 15 anos na gestão escolar, durante os quais enfrentou inúmeros desafios relacionados ao acesso e à permanência dos estudantes na EJA. A gestora narra que

o desafio em relação às turmas de EJA é enorme. “Primeiro a gente realiza o processo de busca ativa, que é convidar esses alunos de casa em casa para virem à escola”. Ressaltou, também que, “o professor tem que ter perfil para estar ali. Os alunos têm que se sentir acolhidos, acariciados por esse professor, porque se os alunos não sentirem esse afeto, eles não permanecem na sala de aula (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré em 12/02/2025).

A metáfora utilizada pela gestora, ao afirmar que os estudantes precisam ser “acariciados” evidencia a dimensão subjetiva que atravessa as relações pedagógicas na EJA. À luz da HO, essa expressão não se restringe ao cotidiano escolar, mas constitui uma interpretação construída a partir da memória e da experiência, conforme defendem Meihy e Holanda (2015), ao destacarem que as narrativas são versões individuais dos fatos, permeadas por afetos e sentidos próprios. Essa concepção evidencia que, para a gestão escolar, a permanência na EJA não se sustenta apenas por mecanismos administrativos, mas pela construção de vínculos afetivos que fortalecem o sentimento de pertencimento dos estudantes ao espaço escolar.

Essa perspectiva é reforçada por Meihy (2005), ao afirmar que a HO legitima o “texto vivo” do narrador, permitindo que metáforas e emoções assumam centralidade na análise. Nessa direção, a narrativa da gestora revela uma compreensão sensível da prática do/da professor/a e, simultaneamente, aponta para a ausência de suporte institucional necessário à efetivação desse cuidado afetivo no contexto da EJA. Assim, a metáfora utilizada pela gestora ultrapassa o

sentido literal e se configura como uma chave interpretativa para compreender como o cuidado e a escuta se tornam elementos centrais na permanência dos estudantes da EJA.

A própria gestora reconhece essa lacuna ao afirmar que “a escola não oferta formações específicas ao professor de EJA, realiza apenas encontros formativos voltados a uma temática comum a todos” (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré, em 12/02/2025). Conforme observam Meihy e Ribeiro (2011), a HO permite evidenciar fragilidades institucionais que não aparecem em documentos oficiais, mas emergem nas experiências narradas, reforçando a urgência de políticas formativas que contemplem as especificidades da Educação de Jovens e Adultos. Essa ausência de formação específica tensiona o trabalho do/da professor/a na EJA, pois transfere ao/à professor/a a responsabilidade de lidar com demandas complexas sem o suporte institucional necessário

Outro desafio enfrentado pela gestão escolar diz respeito à infraestrutura e aos espaços físicos disponíveis para os estudantes da EJA. A gestora relata que

O primeiro obstáculo é o prédio que funciona a escola que não suporta a demanda de alunos, logo é necessário alugar um outro espaço (anexo) para algumas turmas funcionarem. Além disso, no turno da noite, a escola é cedida ao Estado para os alunos do Ensino Médio e nesse mesmo turno os alunos de EJA frequentam, eles não se sentem bem em estar no mesmo espaço que os jovens, reclamam do barulho, da forma como os jovens os observam nas janelas, isso os incomoda muito” (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré, em 12/02/2025)

A estrutura física das escolas pode contribuir ou não para o processo ensino e aprendizagem. Para a gestora não há espaços adequados e inclusivos para a EJA que vai de encontro aos estudos de Oliveira (2024), do qual defende a implantação de uma gestão democrática e participativa na EJA, capaz de garantir a integração e a promoção dos estudantes. A flexibilidade de horários é outra questão crucial para a permanência dos estudantes na EJA. A gestora explica que

A flexibilidade de horário só existe porque os nossos alunos trabalham o dia todo na lavoura. São trabalhadores braçais, pedreiros, quebradeiras de coco, donas de casa. No entanto, as atividades extracurriculares não são ofertadas porque o profissional só trabalha 20 horas e não tem outro para exercer essas funções. (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré em 12/02/2025)

Embora a flexibilização de horários seja uma estratégia relevante, sua efetividade é comprometida pela ausência de projetos e profissionais que ampliem as experiências formativas dos/das estudantes. Dourado, Barbosa e Amorim (2018), discutem sobre a gestão escolar e apontam a ausência de projetos estruturados para oferecer atividades complementares como um dos fatores que contribuem para o abandono escolar. A gestora afirma: “a Secretaria de Educação não tem projeto instituído nas escolas e com profissional específico para exercer essa

função com os alunos da EJA" (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré, em 12/02/2025), reforçando assim a necessidade de políticas públicas que partam da realidade das escolas nas suas especificidades.

Os impactos da oferta da EJA na comunidade em Alto Alegre do Pindaré/MA, também merecem destaque. A gestora relata que

Há muita contribuição da aprendizagem para a comunidade, pois muito dos nossos alunos são comerciantes, ou autônomos, trabalham empregados e necessitam fazer contas, anotações, se comunicar pelo celular. Mas, para o ingresso destes no mercado de trabalho ainda não é fácil. O governo precisa elaborar um projeto destinado ao público de EJA que lhes oportunize o acesso ao mercado de trabalho com condições de permanência. (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré, em 12/02/2025)

A narrativa da gestora demonstra que a EJA cumpre um papel social importante na vida cotidiana dos estudantes, ainda que esse impacto não se traduza automaticamente em inserção qualificada no mercado de trabalho. Quanto às políticas públicas direcionadas à EJA, a gestora ressalta que

O Governo federal lançou o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos. E o Maranhão aderiu a esse pacto que é o Pacto EJA. E o municipalismo também aderiu. Só que o que houve foi apenas uma divulgação. Ainda não se observa a visibilidade das ações desse pacto. (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré, em 12/02/2025)

Essa narrativa reforça a distância existente entre a formulação das políticas públicas e sua efetiva materialização no cotidiano das escolas que ofertam a EJA. Ribeiro, Santos e Canola (2023) em sua obra *Desafios da Gestão Escolar para a Implementação do Novo Ensino EAD da EJA*, criticam a concretude da implementação das políticas educacionais brasileiras, por vezes limitando-as a ações simbólicas sem impacto real na vida dos estudantes e da sociedade. O papel da gestão escolar na prevenção do abandono é outro aspecto relevante discutido pela gestora. Ela explica que

Trabalho com algumas ações. Primeiro é a busca ativa. Depois sentimos a ausência do aluno. Daí vamos novamente fazer essa busca ativa para saber quais os motivos da ausência em sala de aula. Além disso, formamos um grupo de WhatsApp em que esse elo de comunicação organiza também uma metodologia diferenciada para que os alunos permaneçam e se sintam acolhidos pela escola. (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré, em 12/02/2025).

A narrativa da gestora evidencia uma prática pedagógica comprometida com a permanência e o bem-estar dos estudantes, por meio de ações concretas como a busca ativa. Essas ações refletem uma gestão escolar sensível às necessidades dos estudantes e alinhada com os princípios do direito à educação e da inclusão social. Tais estratégias indicam também uma gestão escolar que atua de forma reativa e preventiva, buscando minimizar o abandono por meio da proximidade e do acompanhamento contínuo dos/das estudantes.

Em seguida, perguntamos à gestora quanto aos recursos didáticos, em especial os livros didáticos. Ela reconhece que “não há livro didático para os estudantes da EJA e o material utilizado não atende às necessidades deles” (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré, em 12/02/25). Afirmou também que os estudantes usam material impresso e que isso é um empecilho para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, pois a maioria apresenta problemas de visão. Motta (2021), em suas obras destaca a importância de materiais didáticos acessíveis e de qualidade para garantir a aprendizagem dos estudantes. A inadequação dos materiais didáticos evidencia um obstáculo adicional à permanência, especialmente para estudantes que já enfrentam limitações físicas e dificuldades de aprendizagem.

Quando questionada sobre sugestões para a permanência dos/das estudantes da EJA no ambiente escolar, a gestora apontou a necessidade de políticas públicas efetivas e de acompanhamento psicológico familiar e emocional. Sua fala evidencia uma preocupação que ultrapassa as questões pedagógicas, ao reconhecer que o vínculo com a escola envolve cuidado emocional, suporte familiar e o enfrentamento de vulnerabilidades como baixa autoestima, sobrecarga de responsabilidades e histórico de exclusão escolar. Essa compreensão dialoga com De Lima et al. (2022), que defendem uma abordagem integral voltada às dimensões emocionais e sociais dos/das estudantes.

Outro ponto destacado foi a importância de cursos profissionalizantes como estratégia para motivar os/as estudantes a permanecerem na escola e ampliarem suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho. A gestora afirma que “a Secretaria de Educação deveria oferecer cursos profissionalizantes para que os alunos possam concluir o ensino fundamental e ter a oportunidade de estar no mercado de trabalho” (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré, em 12/02/2025). Sua narrativa revela uma preocupação com a permanência dos/das estudantes da EJA, ao reconhecer que muitos buscam na escola não apenas formação acadêmica, mas também oportunidades concretas de qualificação profissional, tornando o espaço escolar mais significativo e alinhado às expectativas desses/as estudantes.

Por fim, a gestora ressalta que “o espaço da escola que os alunos da EJA frequentam é o mesmo dos alunos do ensino médio” (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré, em 12/02/2025). Essa convivência compartilhada exige um trabalho pedagógico e institucional que promova o respeito mútuo e o acolhimento, valorizando as singularidades dos estudantes da EJA. É fundamental que a escola desenvolva ações que combatam estigmas e preconceitos, criando ambientes inclusivos onde esses estudantes se sintam pertencentes e reconhecidos em suas trajetórias. Em suma, a permanência dos estudantes da EJA depende não apenas do acesso

à escola, mas da construção de um ambiente institucional que reconheça suas especificidades e trajetórias.

#### **4.1.1 Concepção da professora em relação a permanência dos/as estudantes na EJA**

Esta subseção tem como objetivo analisar a concepção da professora da EJA de uma escola de Alto Alegre do Pindaré-MA sobre os fatores que influenciam ou dificultam a permanência dos/as estudantes da EJA. A partir de sua experiência, buscou-se refletir sobre o papel da EJA como instrumento de inclusão social, formação cidadã e emancipação. A análise também visa evidenciar a importância de políticas públicas educacionais, formação continuada e práticas dos/das professores/as que podem interferir de forma positiva numa aprendizagem significativa e transformadora para jovens e adultos que retornam à escola em busca de novas oportunidades.

Deu-se início a entrevista pedindo para a professora relatar sobre sua trajetória na EJA. A professora Vanessa da Silva do Nascimento destaca de início sua formação, “minha formação inicial foi Magistério, Em seguida cursei Pedagogia. Sempre morei no Povoado Timbira do Bogéa, e há três anos ensino alunos de EJA” (Pesquisa realizada em Alto Alegre do Pindaré em 25/02/2025). Essa trajetória reflete um vínculo com a comunidade local, o que influencia diretamente sua prática pedagógica, evidencia também, um compromisso afetivo com o território onde vive e atua. Esse vínculo fortalece a confiança entre professora e estudantes, favorecendo um ambiente de acolhimento, respeito e escuta.

No contexto do questionamento dirigido à professora Vanessa da Silva do Nascimento se ela enfrentava alguma dificuldade para que os/as estudantes fossem assíduos em suas aulas, ela afirmou que “eles têm muitas dificuldades em frequentar a escola devido às jornadas de trabalho intensas, e isso dificulta muito o processo de ensino-aprendizagem” (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré, em 25/02/2025). Sua narrativa revela uma perspectiva crítica e reflexiva quanto aos obstáculos enfrentados pelos estudantes e professores nessa modalidade de ensino. Evidencia também questões fundamentais para o debate sobre a permanência escolar e reforça a necessidade de políticas públicas eficazes que fortaleçam a EJA como dispositivo de inclusão social e transformação da realidade educacional.

A professora Vanessa da Silva do Nascimento narra que o perfil dos/das estudantes mudou, “as mudanças são significativas, os alunos de hoje procuram a escola não só mais com o propósito de aprender a ler e escrever e aprender as quatro operações” (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré, em 25/02/2025). Segundo a professora, os/as estudantes da EJA

demonstram interesse em aprender a utilizar o celular como instrumento para seus negócios. Nesse contexto, a leitura, a escrita e as operações matemáticas passam a assumir um sentido prático e emancipador, valoriza suas trajetórias e a inserção no mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que a escola se consolida como espaço de inclusão social e digital.

Os estudos de Moura (2004) enfatizam a necessidade de adaptar os conteúdos curriculares às demandas contemporâneas dos estudantes. Além disso, a escola deve ser um espaço de acolhimento e troca de experiências, reiterando a relevância da EJA como mediação de emancipação e integração social. Nesse contexto, é essencial reconhecer que os estudantes da EJA buscam ampliar sua compreensão sobre direitos sociais, desenvolver habilidades empreendedoras e fortalecer sua autonomia no cotidiano. Essas demandas revelam a urgência de uma educação que dialogue com a realidade dos sujeitos, valorize seus saberes prévios e promova o protagonismo de cada um em sua trajetória de vida.

No que se refere aos desafios enfrentados para garantir a permanência dos estudantes na EJA a professora Vanessa da Silva do Nascimento compartilhou:

Lidar com jovens e adultos é um desafio e tanto, principalmente por terem opiniões construídas, e mantê-los constantemente na escola foi uma tarefa muito difícil, porém à medida que passei a conhecer seus gostos, ideias, trouxe em meu planejamento conteúdos que eles consideravam importantes para o seu dia a dia, como por exemplo: sistema monetário, uso das tecnologias dentre outros. Usei recursos lúdicos como bingos, rifas, contação de história, dentre outras estratégias (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré em 25/02/2025).

Essas estratégias estão alinhadas aos princípios freirianos de uma educação emancipatória, que valoriza as experiências prévias dos estudantes e promove a aprendizagem significativa (Freire, 2001). A incorporação de temas como sistema monetário e uso das tecnologias, a professora demonstra sensibilidade às necessidades concretas dos estudantes da EJA, reconhecendo que o conhecimento só ganha sentido quando dialoga com a realidade vivida. Conhecer os gostos, ideias e expectativas dos estudantes é, portanto, um passo essencial para construir vínculos e garantir sua permanência na escola. No entanto, a ausência de incentivos institucionais, como programas específicos de apoio psicológico e parcerias com outras instituições, reflete o descaso com a EJA, que ainda enfrenta desafios estruturais para garantir uma educação de qualidade e com equidade.

Perguntamos à professora Vanessa da Silva do Nascimento se há formações continuadas oferecidas pela escola ou por instituições de ensino aos professores de EJA. Ela respondeu: “tivemos alguns encontros de orientações promovidos pela SEMED e pela escola”, enfatizando, porém, que “sentimos falta de uma formação específica para EJA” (Entrevista realizada em

Alto Alegre do Pindaré, em 25/02/2025). Sua narrativa evidencia a ausência de formação continuada voltada a essa modalidade, o que compromete a qualidade do ensino.

A narrativa aponta que a falta de orientações adequadas, de materiais didáticos específicos e a necessidade de adaptar de forma improvisada o currículo da BNCC tornam-se barreiras tanto para os estudantes, que têm dificuldade de acessar conteúdos adequados às suas necessidades, quanto para os/as professores/as, que veem seu trabalho limitado pela carência de recursos e estratégias pedagógicas apropriadas.

As narrativas da professora Vanessa da Silva do Nascimento, ao tratar sobre o processo ensino-aprendizagem, foi possível identificar práticas pedagógicas que valorizam a flexibilidade no ensino e as experiências prévias dos estudantes da EJA. Essa flexibilidade se manifesta na adaptação dos conteúdos às realidades dos estudantes, na escolha de metodologias que respeitam seus ritmos e na abertura para o diálogo constante, permitindo que o planejamento pedagógico seja construído de forma colaborativa. Suas práticas demonstram consonância com os princípios defendidos por Freire (2015), ao promoverem uma educação humanizada, dialógica e centrada nas vivências dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos ativos do conhecimento e valorizando suas trajetórias de vida como ponto de partida para a aprendizagem.

Apesar dos esforços individuais da professora para contemplar às demandas específicas desse público, não há políticas institucionais consistentes que garantam o acesso e a permanência dos estudantes na EJA. Como ressalta a professora: “existe a ausência de projetos institucionais voltados ao acesso e permanência dos alunos de EJA, e é um ponto crítico”. Continua: “teve apenas um curso de primeiros socorros e cuidado com o idoso” (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré, em 25/02/2025). Ainda que tenha havido a oferta pontual desses cursos, existe carência de ações que promovam a motivação e a integração dos estudantes no ambiente escolar.

No que se refere às principais dificuldades enfrentadas pela professora em sala de aula com os/as estudantes da EJA, a professora Vanessa da Silva do Nascimento apontou fatores como as intensas jornadas de trabalho, problemas de saúde e a ausência de expectativas futuras por parte dos estudantes que por vezes os desestimulam a frequentarem a escola. Destaca, também, a necessidade de ações concretas para enfrentar tais obstáculos: “é preciso pensar na criação de um currículo adequado, oferecer incentivos financeiros e promover cursos profissionalizantes que atendam às realidades dos nossos alunos” (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré, em 25/02/2025). Essa perspectiva evidencia a importância de políticas educacionais sensíveis às especificidades da EJA.

A professora Vanessa da Silva do Nascimento evidencia a urgência de esforços conjuntos para fortalecer a EJA como instrumento de inclusão e justiça social. As práticas pedagógicas contextualizadas e o diálogo empático com os estudantes devem fazer parte das políticas internas das escolas como elementos centrais para promover a emancipação e integração dos estudantes da EJA na sociedade. Para que a EJA cumpra seu papel transformador, é necessário investir em formação continuada para os professores a partir de suas realidades específicas, materiais didáticos e projetos didáticos que valorizem as experiências e necessidades dos estudantes. Como afirmado por Freire (2011), a educação deve ser um ato de conhecimento e transformação, onde o diálogo e a ação crítica são fundamentais para a construção de saberes significativos.

#### **4.1.3 Concepção dos estudantes em relação a permanência na EJA**

A permanência dos/das estudantes na EJA constitui um dos principais desafios enfrentados pelas políticas educacionais voltadas para essa modalidade de ensino. Em contextos marcados por desigualdades sociais, entender os desafios que os/as estudantes da EJA em Alto Alegre do Pindaré/ MA enfrentam, concentrando-se nas histórias que eles/elas compartilham sobre seu acesso e permanência na escola, torna-se essencial para a construção de estratégias pedagógicas mais inclusivas e eficazes. Dessa forma, foram entrevistadas quatro estudantes da EJA da escola que faz parte do lócus da pesquisa. Ao dar voz aos estudantes, pretendeu-se revelar não apenas os obstáculos enfrentados, mas também as estratégias desenvolvidas no cotidiano pedagógico para enfrentá-los.

À luz do referencial da pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2011), as narrativas dos/das estudantes da EJA podem ser compreendidas como experiências vividas e contadas que articulam, simultaneamente, passado, presente e futuro. Para os autores, a experiência é o ponto de partida e de chegada da pesquisa narrativa, sendo sempre situada em três dimensões interligadas: temporalidade, socialidade e lugar. As narrativas das estudantes evidenciam essa tridimensionalidade ao revelarem trajetórias marcadas por interrupções escolares, retornos motivados por vínculos familiares, cansaço físico e expectativas de transformação. Assim, cada narrativa não se reduz a um relato individual, mas expressa modos de viver, sentir e significar a escolarização na EJA, constituindo-se como histórias que carregam sentidos pessoais e sociais.

A análise das narrativas das estudantes da EJA revelou uma complexidade de desafios que refletem tanto as condições socioeconômicas quanto as fragilidades estruturais e

pedagógicas do sistema educacional formal. Foi possível identificar como as trajetórias de vida de cada estudante interfere na permanência na escola. Edinalva Santos Sousa, Francisca da Conceição Nascimento Silva, Raimunda Araújo da Conceição e Ivaldina Conceição da Silva, ilustram as barreiras enfrentadas no acesso e na permanência na escola. Suas histórias, marcadas por dificuldades financeiras, problemas de saúde e a necessidade de trabalhar pela sobrevivência familiar, reitera os argumentos de Freire (1979), que discute como o sistema opressor marginaliza sujeitos historicamente excluídos, dificultando seu acesso à educação.

No que concerne ao acesso e da permanência na escola, Edinalva Santos Sousa afirma: “não tive dificuldades para ingressar na escola, mas acabei perdendo o interesse devido um relacionamento que me iludi e porque engravidei” (Entrevista realizada em 07/02/2025). Já Francisca da Conceição Nascimento Silva relata: “retornei para ajudar os meus filhos nas tarefas da escola, pois por muitas vezes não conseguia ajudar” (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré, em 11/02/2025). As narrativas evidenciam que as trajetórias na EJA são atravessadas por experiências pessoais e familiares, revelando que o acesso não se limita à matrícula, mas envolve permanência, motivação e condições sociais que impactam o vínculo com a aprendizagem e a reconstrução de projetos de vida.

Tratando ainda sobre acesso e permanência na escola, a estudante Ivaldina Conceição da Silva narra: “minha maior dificuldade foi a distância, pois eu morei por muito tempo a 6km de distância da escola” (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré, em 09/02/2025). Enquanto a estudante Raimunda Araújo da Conceição afirma: “abandonei a escola por minha vontade, porque nunca tive nada que me impedisse ir para a escola” (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré, em 10/02/2025). As narrativas revelam a complexidade dos fatores que impactam o ingresso e a permanência na EJA, indo muito além das questões pedagógicas. Os relatos evidenciam obstáculos de ordem pessoal, afetiva, familiar, geográfica e até de autopercepção.

Nesse sentido, quando Edinalva, Francisca, Ivaldina e Raimunda narram suas dificuldades, retornos e desistências, elas constroem “histórias de vida em interação com histórias institucionais” (Clandinin; Connelly, 2011). As experiências narradas revelam tensões entre os projetos de vida das estudantes e as condições concretas ofertadas pela escola e pelas políticas públicas. A narrativa do cansaço, da vergonha, da dificuldade visual ou da distância geográfica, evidencia como a permanência na EJA é atravessada por contextos sociais desiguais, ao mesmo tempo em que demonstra resistência e agência. Para os autores, compreender essas narrativas exige atenção não apenas ao que é dito, mas às condições em que

as histórias são vividas e contadas, reconhecendo os silêncios, as emoções e os significados atribuídos pelas narradoras.

As narrativas indicam que a escola frequentemente atua de forma reativa, aproximando-se dos/das estudantes da EJA apenas após o afastamento ou abandono, o que revela uma desconexão com as realidades vividas por esses/as estudantes. Diante de fatores como questões afetivas, responsabilidades familiares e dificuldades de locomoção, torna-se necessário adotar uma abordagem preventiva e contínua, baseada na escuta, no acolhimento e na flexibilização das práticas pedagógicas. Integrar a permanência à rotina escolar é fundamental para que a EJA cumpra seu papel de inclusão e transformação social.

Assim, conforme destacado por De Melo e Araújo (2023), a falta de políticas públicas eficazes e de apoio psicológico perpetua o ciclo de exclusão, impedindo que os/as estudantes da EJA superem as adversidades impostas pelo sistema opressor. Edinalva Santos Sousa reitera essa realidade ao afirmar: "às vezes chegava cansada, fazia planos de ir para a escola, mas era vencida pelo cansaço" (Entrevista realizada em 07/02/2025). A narrativa revela como as exigências da rotina diária, especialmente no contexto de vulnerabilidade social, comprometem diretamente a continuidade dos estudos. O cansaço físico e emocional, sem o devido suporte institucional, torna-se um fator decisivo para o afastamento da escola, revelando a urgência de estratégias que considerem as condições reais de vida desses sujeitos.

Outro ponto abordado durante a entrevista com as estudantes foram as principais necessidades dos estudantes da EJA que leva ao abandono escolar. A estudante Edinalva Santos Sousa relata: "tenho dificuldade de enxergar letras pequenas". Complementa: "parece que está chovendo assim na vista da gente" (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré, em 07/02/2025). Enquanto Francisca Da Conceição Nascimento Silva diz: "muitos se sente envergonhados em frequentar o mesmo espaço que os alunos do Ensino Médio, os jovens fazem muito barulho" (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré, em 08/02/2025). Ivaldina Conceição da Silva menciona: "os jovens ficam mangando da gente" (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré, em 09/02/2025).

As narrativas das estudantes revelaram dores silenciosas que muitas vezes passam despercebidas nas práticas educacionais da EJA. A dificuldade visual de Edinalva Santos Sousa aponta para a falta de recursos de acessibilidade que compromete a dignidade no aprendizado. Já os relatos de Francisca da Conceição Nascimento Silva e Ivaldina Conceição da Silva evidenciam o desconforto na convivência com estudantes mais jovens, que, sem orientação adequada, reproduzem atitudes de exclusão. Esses depoimentos reforçam a urgência de ambientes escolares acolhedores, com respeito intergeracional e atenção às necessidades

específicas dos/as estudantes. A escuta ativa, o cuidado com a infraestrutura e a valorização da diversidade são essenciais para que esses sujeitos se sintam pertencentes e respeitados.

Raimunda Araújo da Conceição evidencia o cansaço como um dos principais desafios para quem concilia estudo, trabalho e responsabilidades domésticas, ao afirmar: “o cansaço mesmo, muito dos alunos são juqueiros” e “o serviço de casa também cansa” (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré, em 10/02/2025). As narrativas demonstram que a permanência na EJA ultrapassa a dimensão da vontade individual, exigindo condições reais e políticas públicas sensíveis às singularidades dos/das estudantes, uma vez que o trabalho pesado e as demandas familiares comprometem a energia física e emocional, impactando diretamente o desempenho e a continuidade escolar.

Quando perguntamos às estudantes se já haviam desistido da EJA em algum momento, as respostas revelaram dificuldades particulares que atravessam suas trajetórias. Edinalva Santos Sousa afirmou: “sim, eu até queria ir pra escola, mas eu estava muito cansada” (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré, em 07/02/2025). Sua narrativa expressa um sentimento recorrente entre os estudantes da EJA: o desejo de estudar confrontado pelo esgotamento físico e emocional. A evasão, nesse contexto, não decorre da falta de interesse, mas da ausência de condições para conciliar estudo e rotina. À luz de Freire (1979), Arroyo (2014) e De Melo e Araújo (2023), as trajetórias de Edinalva, Francisca da Conceição Nascimento Silva, Raimunda Araújo Conceição e Ivaldina Conceição da Silva evidenciam as barreiras que ainda dificultam o acesso e a permanência na escola.

Quando questionadas sobre as melhorias ofertadas pela escola, as estudantes destacaram a metodologia diferenciada da professora e a oferta de merenda escolar. Edinalva Santos Sousa afirma que “logo a professora era bacana com os alunos. Sempre leva presente” (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré, em 07/02/2025), evidenciando um vínculo de acolhimento e motivação. Contudo, a narrativa suscita a necessidade de refletir sobre a lógica da recompensa, indicando que o engajamento deve estar ancorado na valorização das experiências, das narrativas e no sentido atribuído à aprendizagem, e não em incentivos materiais.

Mediante o questionamento às estudantes sobre o período em que frequentaram a escola, Francisca da Conceição Nascimento Silva afirmou: “não tenho do que me queixar de nada” (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré, em 08/02/2025), demonstrando satisfação com a experiência vivida. Ivaldina Conceição da Silva destacou positivamente a merenda escolar, enquanto Raimunda Araújo Conceição valorizou a metodologia da professora e as atividades lúdicas, como sorteios e bingos. Apesar desses relatos de contentamento, a evasão escolar

persiste, o que levanta uma reflexão: se a vivência na escola é positiva, o que leva à desistência? Essa contradição revela que, embora o ambiente escolar proporcione bem-estar, fatores externos como trabalho, saúde, responsabilidades familiares e dificuldades de deslocamento continuam a interferir na permanência dos/das estudantes.

Quando abordado os principais motivos que levaram as estudantes a retornar para a escola, as respostas revelam dimensões que vão além do desejo de aprender. Edinalva Santos Sousa compartilhou: “minha filha caçula dizia, mãe vai para a escola, vai aprender a ler” (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré, em 07/02/2025), evidenciando como o incentivo familiar pode ser um agente de mudança. Já Francisca da Conceição Nascimento Silva retornou movida pela necessidade de apoiar os filhos nas tarefas escolares: “muitas vezes não conseguia ajudar meus filhos a responder as atividades que a professora passava” (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré, em 08/02/2025). Ambas demonstram que o vínculo afetivo e o papel materno são forças que impulsionam a retomada dos estudos.

Por outro lado, Ivaldina Conceição da Silva afirmou: “eu sei ler o alfabeto, mas não consigo juntar as letras” (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré, em 09/02/2025), revelando que o retorno à escola também é uma busca por superação pessoal e autonomia. Raimunda Araújo Conceição, ao dizer “quero terminar meu Ensino Fundamental” (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré, em 10/02/2025), aponta para o desejo de concluir uma etapa formativa essencial. Essas narrativas evidenciam que a EJA não é apenas um espaço de aprendizado, mas também de reconstrução de trajetórias, reafirmação de identidades e conquista de dignidade.

Essas narrativas revelam que ler é mais do que decodificar palavras, é empoderar-se, reconstruir a autoestima e afirmar-se como sujeito de direitos. Para muitas mulheres da EJA, retornar à escola representa libertação da ignorância imposta e da invisibilidade social. Cada letra aprendida carrega o peso de conquistas pessoais e coletivas. O processo educativo, como destaca Freire (2011), exige diálogo e conscientização. Edinalva Santos Sousa afirma: “preciso aprender mais e vou continuar estudando” (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré, em 07/02/2025), revelando autonomia e desejo de transformação. Sua decisão reforça a urgência de políticas públicas que garantam acesso à educação significativa e emancipadora.

No que se refere às ações da SEMED voltadas à EJA, as estudantes apresentaram respostas unânimes, como relata Francisca da Conceição Nascimento Silva: “tivemos uns cursos que o agente de saúde deu, que foi de primeiros socorros e o de cuidar de idosos” (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré, em 08/02/2025). As narrativas evidenciam uma atuação pontual e limitada, indicando que, embora positivas, tais ações não

configuram uma política contínua de valorização e formação, o que reforça a urgência de estratégias mais amplas e integradas, conforme apontam De Moraes, Albuquerque e Leal (2017).

Indagamos também sobre sugestões para melhorar o acesso e a permanência na EJA, as estudantes apontaram demandas urgentes. Edinalva Santos Sousa afirmou: “seria bom se o governo ajudasse a comprar o óculo, o Bolsa-Família é bom, mas é pouco. O dinheiro dá mal para comprar comida, roupa e material escolar para os nossos filhos” (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré, em 07/02/2025), evidenciando como a vulnerabilidade econômica compromete a continuidade dos estudos.

Ainda se tratando sobre sugestões para melhorar o acesso e a permanência na EJA, Raimunda Araújo da Conceição sugeriu: “deveria ter livros para os alunos da EJA, é ruim estudar com folhas soltas, elas se perdem” (Entrevista realizada em 10/02/2025), apontando a precariedade dos materiais didáticos. Ivaldina Conceição da Silva reforçou: “se tivesse óculo e consulta de graça era bom” (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré, em 09/02/2025), destacando a ausência de suporte à saúde visual. As narrativas revelam que garantir o direito à educação exige políticas públicas que integrem saúde, assistência social e infraestrutura adequada.

Dando continuidade sobre sugestões de melhoria para o acesso e permanência na EJA A estudante Francisca da Conceição Nascimento Silva apontou: “a prefeitura devia construir uma escola só para os alunos de EJA, pois muitos têm vergonha de estudar com os alunos do Ensino Médio” (Entrevista realizada em Alto Alegre do Pindaré, em 08/02/2025). Sua narrativa revela uma demanda estrutural e subjetiva, marcada pelo constrangimento que afeta a permanência dos estudantes adultos. Essa percepção reforça críticas de De Melo e Araújo (2023) sobre a urgência de políticas que atendam às reais necessidades da EJA. Fortalecer essa modalidade exige ações que promovam inclusão, respeito e adaptação às trajetórias dos sujeitos envolvidos. Espaços acolhedores e sensíveis à diversidade são essenciais para garantir pertencimento e dignidade.

Em suma, as narrativas das estudantes da EJA em Alto Alegre do Pindaré revelaram a urgência de políticas públicas e práticas pedagógicas mais eficazes para promover sua inclusão e emancipação. As questões relacionadas ao cansaço, problemas de visão, constrangimento social e ausência de materiais didáticos devem ser urgentemente abordadas para garantir o acesso e a permanência desses estudantes na escola. Como aponta Freire (1979), a educação deve ser um ato de conhecimento e transformação, onde o diálogo é essencial para a construção de saberes significativos. Para que a EJA cumpra seu papel de inclusão e justiça social, é

necessário investir em práticas pedagógicas que valorizem os diferentes sujeitos e suas especificidades, promovendo sua emancipação e integração na sociedade.

Os desafios da permanência na EJA em Alto Alegre do Pindaré evidenciam obstáculos relacionados às condições sociais e econômicas adversas dos estudantes e às fragilidades do sistema educacional formal. O cansaço físico e emocional, aliado às responsabilidades familiares, aos problemas de visão, à falta de materiais didáticos e ao constrangimento social, compromete a participação e a continuidade escolar. Esses fatores reforçam a necessidade de políticas públicas mais inclusivas e abrangentes, conforme defende Freire (1979), ao destacar a educação como prática emancipatória.

Para fortalecer as políticas públicas e as práticas pedagógicas da EJA, é necessário implementar ações que garantam o acesso e a permanência dos estudantes, como consultas oftalmológicas, materiais didáticos adequados e incentivos financeiros. A articulação entre escolas, governos e instituições locais também pode ampliar oportunidades de capacitação e inserção no trabalho. Conforme destacam De Melo e Araújo (2023), a integração entre políticas públicas e práticas inclusivas é fundamental para que a EJA cumpra seu papel de inclusão social e emancipação.

Dessa forma, a análise narrativa permite compreender a EJA como um espaço de reconstrução de identidades e de ressignificação das experiências escolares interrompidas. Conforme ALBER e Connelly (2011), as narrativas são formas pelas quais os sujeitos dão coerência às suas experiências e projetam possibilidades de futuro. As narrativas das estudantes, ao expressarem o desejo de aprender, concluir os estudos e “continuar estudando”, revelam que a EJA ultrapassa a dimensão instrucional, configurando-se como território de esperança, pertencimento e dignidade. Assim, dar densidade interpretativa a essas narrativas significa reconhecê-las como conhecimentos legítimos, capazes de iluminar fragilidades institucionais e orientar práticas pedagógicas e políticas públicas mais sensíveis às experiências concretas dos sujeitos da EJA.

## **5 CAMINHOS INTERROMPIDOS: VOZES QUE NARRAM A IMPORTÂNCIA DA EJA PARA EMANCIPAÇÃO DO SER HUMANO**

A conclusão do Mestrado Profissional exige a elaboração de um produto educacional. Dessa forma, o produto que apresentamos, em anexo, tem como objetivo sistematizar e compartilhar as histórias e experiências dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), enfatizando suas narrativas acerca dos fatores que contribuem para a permanência escolar. O reconhecimento e a valorização das trajetórias permeadas por desafios, superações e conquistas, o produto promove uma escuta sensível que confere dimensão humana aos dados da investigação, reforçando o compromisso ético com os interlocutores e reconhecendo-os como sujeitos/as protagonistas de suas próprias histórias. Dessa forma, o trabalho ultrapassa os limites do registro acadêmico convencional, configurando-se como instrumento de reflexão para gestores, professores/as e demais profissionais da educação, contribuindo para práticas pedagógicas mais contextualizadas às realidades dos/da, estudantes em consonância ao princípio da permanência escolar com qualidade.

Nesse sentido, o produto referente a nossa dissertação, é um livro, do qual está organizado em quatro seções: História da EJA no Brasil; História da EJA em Alto Alegre do Pindaré, Maranhão; enfrentando desafios no cotidiano da vida: entre o viver e o esperar; e Um dia de cada vez para permanecer estudando. A articulação e as reflexões teóricas com narrativas empíricas, o livro estabelece um diálogo entre pesquisa e prática, favorecendo uma compreensão mais aprofundada e sensível sobre os desafios e as possibilidades da EJA. Espera-se, assim, que este material inspire gestores, professores e demais atores do processo educativo a revisitar e ressignificar suas práticas, fortalecendo ações que assegurem o direito à educação com permanência, respeito e equidade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa analisou os desafios da permanência escolar enfrentados pelos/pelas estudantes da EJA de uma escola de Alto Alegre do Pindaré, no Maranhão. Objetivamos durante a pesquisa compreender a EJA não apenas como modalidade de ensino prevista em lei, mas como espaço de resistência, de esperança e de construção de dignidade para sujeitos historicamente excluídos. O percurso do trabalho teve como lócus uma escola municipal de Alto Alegre do Pindaré-MA, e, por meio da escuta sensível de estudantes, professora e gestora escolar, foi possível dar visibilidade às experiências, expectativas e dificuldades que permeiam o processo de permanência escolar.

O estudo partiu da análise dos marcos legais que regulamentam a EJA no Brasil e no município de Alto Alegre do Pindaré-MA; da caracterização do município de Alto Alegre do Pindaré-MA, explorando seus aspectos históricos, econômicos, infraestrutura, políticas de institucionalização e formação de professores, evidenciando que, no campo normativo, o Brasil possui instrumentos sólidos para a garantia do direito à educação.

A garantia do direito à educação no Brasil é respaldada por instrumentos legais como a Constituição Federal de 1988 (art. 205), a LDB nº 9.394/1996 (arts. 37 e 38), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e a Resolução CNE/CEB nº 01/2000, que orientam a oferta da EJA com base na diversidade dos sujeitos e na superação das desigualdades educacionais. No entanto, a pesquisa evidenciou que persiste uma significativa lacuna entre os dispositivos legais e sua efetivação prática o que reforça a urgência de políticas públicas estruturantes, duradouras e comprometidas com a inclusão educacional.

No contexto de Alto Alegre do Pindaré-MA, a pesquisa mostrou um município marcado por contradições históricas e estruturais: por um lado, um território de intensa riqueza cultural, comunitária e de forte mobilização social; por outro, um espaço ainda atravessado por desigualdades socioeconômicas e ausência de políticas sistemáticas de formação específica do professor(a) da EJA. Essas características impactam diretamente a oferta da EJA e a permanência dos estudantes, sobretudo quando somadas às dificuldades a escassez de materiais pedagógicos específicos e à sobrecarga de trabalho que caracteriza a vida de muitos jovens e adultos.

As narrativas das estudantes foram fundamentais para entender a EJA a partir do olhar de quem vive o desafio cotidiano de permanecer na escola. Muitos relataram que retornar aos estudos representa a possibilidade de “recuperar o tempo perdido”, melhorar as condições de trabalho e oferecer novas perspectivas para suas famílias. Outros destacaram a importância da

escola como espaço de convivência e autoestima, como lugar onde se sentem respeitados e valorizados. Entretanto, as mesmas vozes revelaram as dificuldades de conciliar o estudo com a necessidade de sustento da família, a exaustão das jornadas de trabalho, a distância até a escola, problemas de visão, constrangimento social e a ausência de materiais didáticos adequados e a fragilidade das políticas de apoio.

A perspectiva da professora também se revelou central. A ausência de formação específica para atuar na EJA e a falta de materiais didáticos adequados foram apontados como entraves à prática dos professores. Contudo, apesar das dificuldades, a professora expressa compromisso com seus estudantes, revelando a dimensão humanizadora de seu trabalho que mesmo em condições adversas, buscam valorizar os saberes dos estudantes e construir aprendizagens significativas.

Do ponto de vista da gestão escolar, a pesquisa revelou uma luta constante para permanência dos/as estudantes na escola. A gestora da escola apontou que a oferta da EJA, muitas vezes, é considerada secundária dentro das prioridades do sistema educacional formal, o que se traduz em recursos insuficientes e em instabilidade na continuidade das turmas. Ainda assim, o trabalho de busca ativa e o apoio dos/as professores(as) têm sido estratégias para garantir, na medida do possível, a permanência dos/as estudantes. A presidente do Conselho Municipal de Educação, por sua vez, destacou a necessidade de maior integração entre os órgãos públicos, reforçando que a EJA não deve ser vista como política compensatória, mas como direito social fundamental e como parte do projeto democrático da educação brasileira.

A síntese dessas narrativas permitiu concluir que a permanência na EJA é atravessada por múltiplos fatores: subjetivos, estruturais, pedagógicos e políticos. Se, por um lado, o desejo de aprender, a esperança de conquistar melhores condições de vida e a valorização da escola favorecem a continuidade dos estudos, por outro, as dificuldades materiais, a ausência de políticas públicas efetivas e a desvalorização histórica da modalidade dificultam a permanência.

A pesquisa, reitera a importância de uma abordagem crítica e reflexiva para a EJA, alinhada aos princípios freirianos de educação como prática de liberdade e conscientização. As narrativas dos estudantes, professora, gestora e Presidente do Conselho Municipal de Educação não apenas expõem as dificuldades enfrentadas, mas também apontam caminhos para a superação dessas barreiras. Para que a EJA cumpra seu papel de inclusão e transformação social, é necessário garantir políticas públicas que promovam a equidade, respeitem as especificidades dos estudantes e fortaleçam o vínculo entre educação e cidadania. Assim, a EJA pode se consolidar como uma estratégia essencial para a redução das desigualdades educacionais e sociais no Brasil.

A elaboração do livro organizado a partir desta pesquisa, intitulado **“CAMINHOS INTERROMPIDOS: vozes que narram a importância da EJA para emancipação do ser humano”**<sup>2</sup>, emerge como produto acadêmico e social que registra e valoriza as narrativas dos/as estudantes da EJA em Alto Alegre do Pindaré no Maranhão. Ele cumpre a função de dar visibilidade a experiências que não podem permanecer invisibilizadas, servindo como instrumento de denúncia das condições precárias que afetam a modalidade e, ao mesmo tempo, como anúncio da esperança e da resistência daqueles que lutam para permanecer na escola.

Conclui-se, portanto, que a EJA em Alto Alegre do Pindaré/MA, embora marcada por desafios históricos e estruturais, constitui-se em espaço legítimo de emancipação, de reconstrução de trajetórias e de afirmação de direitos. A escola pesquisada é exemplo dessa realidade: lugar de dificuldades, mas também de possibilidades, onde estudantes, professores/as e gestores/as constroem, diariamente, caminhos de resistência contra a exclusão.

O estudo também aponta para a necessidade de políticas públicas consistentes que garantam financiamento adequado, formação continuada para professores/as, materiais pedagógicos contextualizados, programas de permanência estudantil e a promoção de uma cultura de respeito, acolhimento e valorização das trajetórias dos estudantes da EJA. Sem esses elementos, o direito à educação continuará sendo negado a muitos. Além disso, a pesquisa reforça a importância dos espaços de participação social, como os Conselhos Municipais de Educação, na formulação, acompanhamento e fiscalização das políticas voltadas à modalidade.

Por fim, esta pesquisa reafirma que a EJA não é um favor do Estado, mas um direito humano fundamental, que precisa ser efetivado em sua plenitude. Os “caminhos interrompidos” podem ser retomados quando a escola se torna espaço de acolhimento, de respeito e de diálogo, quando os/as estudantes são reconhecidos(as) como protagonistas de sua aprendizagem e quando a sociedade compreende que nunca é tarde para aprender. As vozes de estudantes, professores/as e gestores/as ecoam como denúncia das desigualdades e, ao mesmo tempo, como anúncio de que a educação é caminho de emancipação e de transformação da vida e da realidade social.

---

<sup>2</sup> O livro será disponibilizado para quatro estudantes interlocutoras, e um para a biblioteca Municipal de Alto Alegre do Pindaré como um material de pesquisa e de motivação e esperança.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Ouvir e contar**: textos em história oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- ALMEIDA, Regina Célia Barbosa Ferreira de. **Novo Ensino Médio no Brasil**: histórico, propostas, políticas e implicações. 2020. 205 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.
- ALTO ALEGRE DO PINDARÉ (Maranhão). Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 001/2023-CME, de 2023**. Estabelece normas para o Sistema Municipal de Ensino relativas à implementação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Docentes para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio – modalidade Normal. Alto Alegre do Pindaré: CME, 2023.
- ALTO ALEGRE DO PINDARÉ (Maranhão). Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 001/2024-CME, de 2024**. Estabelece diretrizes para os atos regulatórios autorizativos das instituições de ensino da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Alto Alegre do Pindaré. Alto Alegre do Pindaré: CME, 2024.
- AMADO, Janaína. História oral: uma metodologia viva. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1995.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Educação, prática e teoria**: a escola e o potencial educativo da comunidade. São Paulo: Cortez, 2002.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARRUDA, Jaciara da Silva. **Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal do Maranhão**: desafios do acesso e da permanência estudantil no Campus Imperatriz / Jaciara da Silva Arruda. 2023. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas/ccim, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Regulamento Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 14 de nov.2024

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando à universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6093.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6093.htm). Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Atos2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm). Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Guia de certificação: Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_examens\\_da\\_educacao\\_basica/guia\\_de\\_certificacao\\_exame\\_nacional\\_para\\_certificacao\\_de\\_competencias\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_encceja.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examens_da_educacao_basica/guia_de_certificacao_exame_nacional_para_certificacao_de_competencias_de_jovens_e_adultos_encceja.pdf). Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo escolar 2021: divulgação dos resultados**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2021/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf) Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Brasil Alfabetizado (PBA). In: BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**, [on-line], 12 abr. 2024. Disponível em: [https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas\\_suplementares/eja/pba](https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas_suplementares/eja/pba). Acesso em: 1 set. 2024.

BUZETTO, Elizete Cristina Cernelós. **Evasão escolar de jovens e adultos em uma escola pública de Santo André**. 2020. 275 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

CARVALHO, Mark Clark Assen de; SILVA, Josenilda Maria Maués da; GONÇALVES, Rafael Marques (Org.). **Contextos, sujeitos e práticas de formação de professores(as): os desafios do PARFOR**. Curitiba: Editora CRV, 2020.

CARTA CAPITAL. IBGE: Brasil tem 10,9 milhões de jovens que não estudam, nem trabalham. In: CARTA CAPITAL. **Carta Capital**, [on-line], 6 dez. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/ibge-brasil-tem-109-milhoes-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham/> Acesso em: 3 ago. 2024.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DE LIMA, Raimunda Vieira et al. Gestão Escolar e as Práticas Educativas na EJA: Educação Bancária e Emancipadora. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 4, p. 197-209, 2022.

DE MELO, César de Lima; ARAÚJO, Jair Jonko. Política educacional da educação de jovens e adultos: Gerencialismo e esvaziamento da EJA. **Revista Pedagógica**, v. 25, p. 1-15, 2023.

DE OLIVEIRA, Rosenei Bastos. BENEFÍCIOS DA IMPLANTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA EJA. **Colóquio dos Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas**, p. 01-03, 2024.

DOURADO, Robson de Cássio Santos; BARBOSA, Romênia Carvalho; AMORIM, Antônio. Gestão escolar e processo de escolarização da EJA: impasse e perspectiva. **Cenas Educacionais**, v. 1, n. 1, p. 297-320, 2018.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos**: leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 9. ed. São Paulo: EdUSP, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p.

FREITAS, Elena Maria. Pesquisa-ação educacional: preocupação temática, análise e interpretação crítico-reflexiva. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 30-49, jan./mar. 2015.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, Sérgio; DI PIETRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

LIMA, Maria Aparecida de. História da educação brasileira: exclusão e elitismo no ensino. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, Ano 12 v. 12 n. 23 jul./dez. 2019.

LOPES, Andréa dos Santos. **O direito ao acesso e permanência na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional - PROEJA**: estudo de caso em um campus do IFSP. 2021. 317 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

MARTINS, Edilson. **A instituição do sistema municipal de educação de Alto Alegre do Pindaré – MA**: desafios e movimentos. 2022. Relatório de Qualificação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

MARTINS, Edilson. **Políticas educacionais do município de Alto Alegre do Pindaré – MA**: desafios e movimentos que concorrem para a qualidade social da educação. 2023. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

MELO, Sandra Maria Alves Barbosa; LOPES, Eliete Borges. Um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista Instituto IESA**, Barra do Garças, v. 6, n. 2, p. 126-137, 2020.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **Guia prático de História Oral**. São Paulo: Contexto, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom e HOLANDA, Fabíola. **História Oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOTTA, Thalita. **Gestão da Educação Profissional e EJA**. 2021.

MOURA, Jónata Ferreira de. **Narrativas de vida de professores da educação infantil na constituição da formação docente**: as marcas e as ausências da matemática escolar. 2015. 177 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2015.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos**: um olhar sobre sua trajetória histórica/ Maria da Glória Carvalho Moura – Curitiba: Educarte, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Todos,

Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Paris: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 3 dezembro. 2024

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e Educação de Adultos**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PASSEGGI, Maria da Conceição. “Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório”. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PINTO, Edvan Wilson Ferreira. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): uma avaliação do processo de implementação no Instituto Federal do Maranhão a partir da experiência do campus São Luís - Monte Castelo - MA**. 2022. 347 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

RIBEIRO, Alessandra Maciel Menezes; DOS SANTOS, Angela Alves; CANOLA, Lucineia Veronica. DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO EAD DO EJA. **16ª JORNADA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E 13º SIMPÓSIO DE PÓS-GRADUAÇÃO DO IFSULDEMINAS**, v. 15, n. 2, 2023.

RICETTI, Adriana. Educação de Jovens e Adultos: uma trajetória de lutas e conquistas. In: RICETTI, Adriana; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Cabral de (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades**. São Paulo: UNESP, 2015. p. 45-58.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvaturas da vara**. 37. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SENA, Lilian Cristina da Ponte e Sousa. **Por que os educandos não permanecem na Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Análise das políticas educacionais da EJA no Distrito Federal, Brasil (2013-2021)**. 2023. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

SEIXAS, Cláudio. História oral: a arte de ouvir e de contar histórias. In: ABREU, Márcia; LAJOLO, Marisa (Org.). **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 41–54.

SILVA, Hildiones Silva e. Educação de Jovens e Adultos de Alto Alegre do Pindaré-MA: por que eles precisam permanecer na escola? In: COLÓQUIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS: DEMOCRACIA E FORMAÇÃO DOCENTE: RUMOS E EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO, 4., 2024. Imperatriz. **Anais [...]**. Imperatriz: UFMA, 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

SOUZA, Sauloéber Tarsio de. A escola da República: implantação e expansão dos grupos escolares no Brasil (da Primeira República à Ditadura civil-militar). **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 6, n. 1, p. 221–230, jan./jun. 2017.

SOUZA, Tays Pereira de. **Educação de jovens e adultos**: a metodologia de ensino personalizada do centro de educação de jovens e adultos – CEEJA Prof. Maria Oscarina Silva Pereira, no município de Abaetetuba/PA. 2019. 72 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2019.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAVARES, Ana Carolina Cerveira. **Formação integral de jovens e adultos**: uma avaliação de implementação do PROEJA do IFMA – Campus Codó com enfoque na qualidade da formação ofertada. 2022. 231 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

TAVARES, Luciane Aparecida. Formação integral e práticas pedagógicas na EJA. In: INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Formação continuada para professores da Educação de Jovens e Adultos. Blumenau: IFC, 2022. p.145-148.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Metodologias de pesquisa qualitativa**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora XYZ, 2021.

UNDIME. (2026). Fundeb 2026: estimativa de receita e complementação da União. Notícia.

VENTURA, Jaqueline Pereira; MOURA, Ana Paula Abreu. A atualidade do pensamento de Paulo Freire para refletirmos sobre políticas públicas e práticas na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 232-250, 2011.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados; Brasília: Plano, 2004.

## **FONTES ORAIS**

Edinalva Santos Sousa (Estudante)

Francisca da Conceição Nascimento Silva (Estudante)

Ivaldina Conceição da Silva (Estudante)

Maria Helena Azevedo Machado (Presidente do Conselho Municipal de Educação)

Raimunda Araújo Conceição (Estudante)

Tonilde Sousa Silva (Gestora Escolar)

Vanessa da Silva do Nascimento (Professora)



**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ- CCIM**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS**  
**EDUCATIVAS-PPGEPE**

**APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE UMA ESCOLA DE ALTO ALEGRE DO  
 PINDARÉ/MA: narrativas sobre os desafios da permanência escolar**

Eu,, RG....., abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, respondendo a um questionário semiestruturado sob a responsabilidade da pesquisadora Hildiones Silva e Silva de Mestrado Profissional do PPGEPE da Universidade Federal do Maranhão/ Centro de Ciências de Imperatriz. Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1. O objetivo geral da pesquisa é analisar por meio das narrativas dos/das estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola de Alto Alegre do Pindaré, no Maranhão, os desafios enfrentados em sua jornada educacional. 2- Durante o estudo utilizar-se-á Entrevistas serão conduzidas para explorar as narrativas dos/das estudantes, as experiências da professora no ensino da EJA e a perspectiva da gestora e da presidente do Conselho Municipal de Educação sobre os desafios enfrentados.
2. Os riscos que o(a) participante poderá sofrer são alguns possíveis desconfortos, o pesquisador prevê o mínimo risco do tipo: cansaço, incômodo, risco emocional quando participar da entrevista, porém para minimizar qualquer desconforto e manter sua privacidade, o questionário apresentará caráter anônimo. Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. A sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado, ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo será mantido em sigilo.
3. O(a) participante não terá nenhum benefício em participar da pesquisa, mas contribuirá para um levantamento de dados sobre os desafios enfrentados pelos/as de EJA que afetam a permanência escolar nessa modalidade de ensino.
4. O(a) participante obterá todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a sua participação ou não na referida pesquisa;
5. É garantido ao(a) participante o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois de sua participação.
6. Estar livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, o que não lhe causará nenhum prejuízo;
7. Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo geral do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
8. O(a) participante está sendo orientado(a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

9. O(a) participante poderá entrar em contato com o responsável pelo estudo, Hildiones Silva e Silva, sempre que julgar necessário pelo telefone (98) – 984858999 ou email: hildionessilva80@gmail.com;
10. Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em poder do participante e outra com o pesquisador responsável e o (a) participante ao assinar este documento, se tornará sujeito da pesquisa, declarando que compreendeu seus objetivos, a forma como ela será realizada, os riscos, benefícios ou não envolvidos, conforme descrição aqui efetuada..

Imperatriz/MA, de \_\_\_\_\_ de 2024.

Sujeito da Pesquisa: \_\_\_\_\_

Pesquisador Responsável: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES DE EJA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO AGÊNCIA DE INOVAÇÃO,  
EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS  
(PPGEPE)**



Convênio nº 1/2023/DCC/PPGT - Alto Alegre do Pindaré – MA

**Objetivo:** Analisar os desafios da permanência dos (as) estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola de Alto Alegre do Pindaré, no Maranhão.

### APÊNDICE B: Roteiro de Entrevista com estudantes de EJA

Nome: \_\_\_\_\_

Etapas e turno de estudo: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Local de trabalho: \_\_\_\_\_ Carga Horária de trabalho: \_\_\_\_\_

Meio de transporte para se locomover: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_ Tem filhos? quantos? \_\_\_\_\_ Faixa etária: \_\_\_\_\_

- ❖ Fale um pouco sobre sua vida: sua família, origens, trabalho...
- ❖ Obstáculos enfrentados para o ingresso e permanência na escola.
- ❖ Principais necessidades dos/das estudantes da EJA que leva ao abandono escolar.
- ❖ Desistência da Educação de Jovens e Adultos alguma vez
- ❖ Melhorias ofertadas pela escola aos/às estudantes de EJA.
- ❖ Principais razões pelas quais você retornou para escola
- ❖ Fale um pouco sobre as aulas,
- ❖ Ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação de seu município para os/as estudantes de EJA
- ❖ Sugestões para melhorar o acesso e a permanência do estudante de EJA

## APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES(AS) DE EJA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO AGÊNCIA DE INOVAÇÃO,  
EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS  
(PPGEPE)**



Convênio nº 1/2023/DCC/PPGT - Alto Alegre do Pindaré – PA

### APÊNDICE C: Roteiro de Entrevista com Professores(as) de EJA

Professor(a): \_\_\_\_\_

Formação Inicial: \_\_\_\_\_

Instituição Formadora: \_\_\_\_\_

- ❖ Trajetória profissional até se tornar professor de EJA
- ❖ Descreva o perfil dos/das estudantes de EJA hoje, as mudanças ocorridas se comparadas ao perfil que estes tinham no passado.
- ❖ Desafios que você enfrenta para a permanência dos/das estudantes da EJA.
- ❖ Formação continuada oferecida pela escola ou instituições de ensino para os professores da EJA.
- ❖ Avalie o currículo e os materiais didáticos utilizados
- ❖ Práticas pedagógicas utilizada com os/as estudantes de EJA
- ❖ Projeto instituído pela Secretaria de Educação do município de Alto Alegre do Pindaré que contribui/contribuiu para o acesso e a permanência dos/das estudantes de EJA.
- ❖ Dificuldades em relação ao acesso e permanência dos/das estudantes de EJA
- ❖ Ações que estimulam acesso e permanência dos/das estudantes de EJA.
- ❖ Sugestões para melhorar o acesso e a permanência dos/das estudantes de EJA.

## APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTOR ESCOLAR

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO AGÊNCIA DE INOVAÇÃO,  
EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS  
(PPGEPE)**



Convênio nº 1/2023/DCC/PPGT - Alto Alegre do Pindaré – MA



### APÊNDICE D: Roteiro de Entrevista: Gestor Escolar

#### Objetivo:

- ✚ Analisar como vem se dando a permanência dos/das estudantes de EJA

Nome: \_\_\_\_\_

Tempo de Gestão Escolar: \_\_\_\_\_

- ❖ Trajetória profissional enquanto Gestor Escolar
- ❖ Desafios do acesso e permanência escolar dos/das estudantes de EJA.
- ❖ Formação continuada oferecida pela escola ou instituições de ensino para os professores, específicas para trabalhar com jovens e adultos.
- ❖ Projeto instituído pela Secretaria de Educação do município de Alto Alegre do Pindaré que contribui/contribuiu para o acesso e a permanência dos/das estudantes de EJA.
- ❖ Flexibilidade de horários, oferta de cursos e atividades extracurriculares aos/às estudantes de EJA para incentivo ao acesso e permanência destes na escola.
- ❖ Principais obstáculos para garantir a integração, promoção e inclusão dos/das estudantes da EJA com os/as demais estudantes da escola.
  - ❖ Impacto da oferta da modalidade EJA na comunidade local.
  - ❖ Políticas e serviços educacionais direcionadas ao público de EJA.
  - ❖ Papel da gestão escolar na prevenção do abandono.
  - ❖ Sugestões para melhorar o acesso e a permanência dos/das estudantes de EJA.

## APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS (PPGEPE)



Convênio nº 1/2023/DCC/PPGT - Alto Alegre do Pindaré – MA



### APÊNDICE E: Roteiro de Entrevista – Presidente do Conselho Municipal de Educação

#### Objetivo:

- ✚ Conhecer a trajetória educacional da Educação de Jovens e Adultos em Alto Alegre do Pindaré/MA.

Nome: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação como professora: \_\_\_\_\_ Tempo de Presidente do Conselho Municipal de Educação \_\_\_\_\_

- ❖ Trajetória profissional.
- ❖ Trajetória da EJA no município de Alto Alegre do Pindaré.
- ❖ Taxa de abandono da EJA nos últimos cinco anos.
- ❖ Motivos de abandono dos/das estudantes de EJA no município de Alto Alegre do Pindaré.
- ❖ Acompanhamento do Conselho Municipal de Educação dos/das estudantes de EJA no que corresponde a evasão escolar
- ❖ Políticas e ações do Conselho Municipal de Educação para reduzir a evasão na EJA.
- ❖ Desafios enfrentados pelo Conselho Municipal de Educação para permanência dos/das estudantes de EJA.
- ❖ Apoio psicológico e orientação vocacional para os/as estudantes da EJA.
- ❖ Programa de acompanhamento dos egressos evadidos.
- ❖ Ações do Conselho Municipal de Educação junto aos professores e gestão escolar para promover o acesso e a permanência escolar na EJA.
- ❖ Parcerias com outras instituições para ofertar oportunidades de capacitação e emprego.
- ❖ Metas e objetivos do Conselho Municipal de Educação para reduzir o abandono na EJA nos próximos anos.

APÊNDICE F - AUTORIZAÇÃO PARA USO DO NOME DO PRESIDENTE DO  
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE NOME EM DISSERTAÇÃO DE Mestrado

Eu, **Maria Helena Azevedo Machado**, portadora do RG nº 23756272002-5 CPF nº 325.201.823-34, residente e domiciliada à rua Travessa São Vicente-centro, nº 255 venho, por meio deste, autorizar a autora Hildiones Silva e Silva a utilizar meu nome verdadeiro, **Maria Helena Azevedo Machado** na dissertação de mestrado intitulada "**NARRATIVAS DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE UMA ESCOLA DE ALTO ALEGRE DO PINDARÉ: desafios da permanência escolar a ser defendida na UFMA** no programa de pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE).

Declaro estar ciente de que meu nome será utilizado na dissertação para os fins acadêmicos, em conformidade com as normas da instituição, e que essa autorização é concedida de forma livre e espontânea, sem qualquer tipo de compensação financeira ou de outra natureza.

Estou ciente de que, caso deseje revogar esta autorização a qualquer momento, poderei fazê-lo por meio de comunicação por escrito ao autor(a) da dissertação e à instituição responsável.

Por ser expressão da verdade, firmo o presente termo.

Alto Alegre do Pindaré-Ma, 17 de março de 2025

Assinatura do(a) Autorizante:

  
\_\_\_\_\_  
Maria Helena Azevedo Machado

Assinatura do(a) Autor(a) da Dissertação:

  
\_\_\_\_\_  
Hildiones Silva e Silva

**APÊNDICE G - AUTORIZAÇÃO PARA USO DO NOME DA GESTORA ESCOLAR****AUTORIZAÇÃO PARA USO DE NOME EM DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Eu, **Tonilde Sousa Silva**, portador(a) do RG nº 023743922002 CPF nº 01448588359, residente e domiciliada no Povoado Timbira do Bogéa-Alto Alegre do Pindaré-Ma, venho por meio deste, autorizar a autora Hildiones Silva e Silva a utilizar meu nome verdadeiro, **Tonilde Sousa Silva** na dissertação de mestrado intitulada "**NARRATIVAS DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE UMA ESCOLA DE ALTO ALEGRE DO PINDARÉ: desafios da permanência escolar** a ser defendida na UFMA no programa de pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE).

Declaro estar ciente de que meu nome será utilizado na dissertação para os fins acadêmicos, em conformidade com as normas da instituição, e que essa autorização é concedida de forma livre e espontânea, sem qualquer tipo de compensação financeira ou de outra natureza.

Estou ciente de que, caso deseje revogar esta autorização a qualquer momento, poderei fazê-lo por meio de comunicação por escrito ao autor(a) da dissertação e à instituição responsável.

Por ser expressão da verdade, firmo o presente termo.

Alto Alegre do Pindaré-Ma, 17 de março de 2025

Assinatura do(a) Autorizante:



Tonilde Sousa Silva

Assinatura do(a) Autor(a) da Dissertação:



Hildiones Silva e Silva

## APÊNDICE H - AUTORIZAÇÃO PARA USO DO NOME DA PROFESSORA

### AUTORIZAÇÃO PARA USO DE NOME EM DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Eu, **Vanessa da Silva do Nascimento**, portador(a) do RG nº 056354312015-0 CPF nº 080.506.33-14 residente e domiciliado no Povoado Timbira do Bogéa- Alto Alegre do Pindaré-Ma, venho por meio deste, autorizar a autora Hildiones Silva e Silva a utilizar meu nome verdadeiro, **Vanessa da Silva do Nascimento** na dissertação de mestrado intitulada **"NARRATIVAS DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE UMA ESCOLA DE ALTO ALEGRE DO PINDARÉ: desafios da permanência escolar a ser defendida na UFMA no programa de pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE).**

Declaro estar ciente de que meu nome será utilizado na dissertação para os fins acadêmicos, em conformidade com as normas da instituição, e que essa autorização é concedida de forma livre e espontânea, sem qualquer tipo de compensação financeira ou de outra natureza.

Estou ciente de que, caso deseje revogar esta autorização a qualquer momento, poderei fazê-lo por meio de comunicação por escrito ao autor(a) da dissertação e à instituição responsável.

Por ser expressão da verdade, firmo o presente termo.

Alto Alegre do Pindaré-Ma, 17 de março de 2025

**Assinatura do(a) Autorizante:**

*Vanessa da Silva do Nascimento*

Vanessa da Silva do Nascimento

**Assinatura do(a) Autor(a) da Dissertação:**

*Hildiones Silva e Silva*

Hildiones Silva e Silva

**APÊNDICE I - AUTORIZAÇÃO PARA USO DO NOME DOS ESTUDANTES****AUTORIZAÇÃO PARA USO DE NOME EM DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Eu, **Edinalva Santos Sousa** portadora do RG nº 029839032002-5 CPF 040.236.343-44, residente e domiciliado(a) no Povoado Timbira do Bogéa-Alto Alegre do Pindaré venho, por meio deste, autorizar a autora Hildiones Silva e Silva a utilizar meu nome verdadeiro, **Edinalva Santos Sousa** na dissertação de mestrado intitulada "**NARRATIVAS DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE UMA ESCOLA DE ALTO ALEGRE DO PINDARÉ: desafios da permanência escolar a ser defendida na UFMA** no programa de pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE).

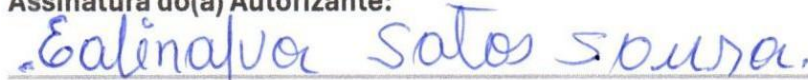
Declaro estar ciente de que meu nome será utilizado na dissertação para os fins acadêmicos, em conformidade com as normas da instituição, e que essa autorização é concedida de forma livre e espontânea, sem qualquer tipo de compensação financeira ou de outra natureza.

Estou ciente de que, caso deseje revogar esta autorização a qualquer momento, poderei fazê-lo por meio de comunicação por escrito ao autor(a) da dissertação e à instituição responsável.

Por ser expressão da verdade, firmo o presente termo.

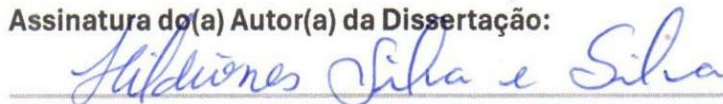
Alto Alegre do Pindaré-Ma, 17 de março de 2025

**Assinatura do(a) Autorizante:**



Edinalva Santos Sousa

**Assinatura do(a) Autor(a) da Dissertação:**



Hildiones Silva e Silva

**AUTORIZAÇÃO PARA USO DE NOME EM DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Eu, **Francisca da Conceição Nascimento Silva** portadora do RG nº 014697892000-2 CPF 035.093.413-41, residente e domiciliado(a) no Povoado Timbira do Bogéa-Alto Alegre do Pindaré venho, por meio deste, autorizar a autora Hildiones Silva e Silva a utilizar meu nome verdadeiro, **Francisca da Conceição Nascimento Silva** na dissertação de mestrado intitulada "**NARRATIVAS DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE UMA ESCOLA DE ALTO ALEGRE DO PINDARÉ: desafios da permanência escolar a ser defendida na UFMA no programa de pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE).**"

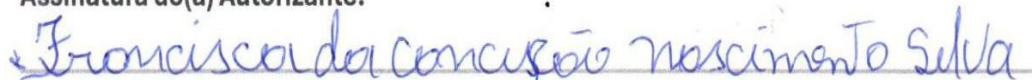
Declaro estar ciente de que meu nome será utilizado na dissertação para os fins acadêmicos, em conformidade com as normas da instituição, e que essa autorização é concedida de forma livre e espontânea, sem qualquer tipo de compensação financeira ou de outra natureza.

Estou ciente de que, caso deseje revogar esta autorização a qualquer momento, poderei fazê-lo por meio de comunicação por escrito ao autor(a) da dissertação e à instituição responsável.

Por ser expressão da verdade, firmo o presente termo.

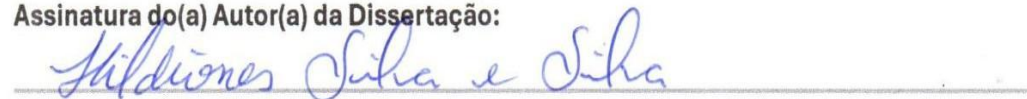
Alto Alegre do Pindaré-Ma, 17 de março de 2025

**Assinatura do(a) Autorizante:**



Francisca da Conceição Nascimento Silva

**Assinatura do(a) Autor(a) da Dissertação:**



Hildiones Silva e Silva

**AUTORIZAÇÃO PARA USO DE NOME EM DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Eu, **Ivaldina Conceição da Silva** portadora do RG nº 068379962018-3 CPF 024.393.343-67, residente e domiciliado(a) no Povoado Timbira do Bogéa-Alto Alegre do Pindaré venho, por meio deste, autorizar a autora Hildiones Silva e Silva a utilizar meu nome verdadeiro, **Ivaldina Conceição da Silva** na dissertação de mestrado intitulada "**NARRATIVAS DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE UMA ESCOLA DE ALTO ALEGRE DO PINDARÉ: desafios da permanência escolar a ser defendida na UFMA** no programa de pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE).

Declaro estar ciente de que meu nome será utilizado na dissertação para os fins acadêmicos, em conformidade com as normas da instituição, e que essa autorização é concedida de forma livre e espontânea, sem qualquer tipo de compensação financeira ou de outra natureza.

Estou ciente de que, caso deseje revogar esta autorização a qualquer momento, poderei fazê-lo por meio de comunicação por escrito ao autor(a) da dissertação e à instituição responsável.

Por ser expressão da verdade, firmo o presente termo.

Alto Alegre do Pindaré-Ma, 17 de março de 2025

**Assinatura do(a) Autorizante:**

*Ivaldina Conceição da Silva*

Ivaldina Conceição da Silva

**Assinatura do(a) Autor(a) da Dissertação:**

*Hildiones Silva e Silva*

Hildiones Silva e Silva

**AUTORIZAÇÃO PARA USO DE NOME EM DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Eu, **Raimunda de Araújo Conceição**, portadora do RG nº 017407352001-7 CPF 996.118.723-74, residente e domiciliado(a) no Povoado Timbira do Bogéa-Alto Alegre do Pindaré venho, por meio deste, autorizar a autora Hildiones Silva e Silva a utilizar meu nome verdadeiro, **Raimunda de Araújo Conceição** na dissertação de mestrado intitulada "**NARRATIVAS DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE UMA ESCOLA DE ALTO ALEGRE DO PINDARÉ: desafios da permanência escolar a ser defendida na UFMA** no programa de pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE).

Declaro estar ciente de que meu nome será utilizado na dissertação para os fins acadêmicos, em conformidade com as normas da instituição, e que essa autorização é concedida de forma livre e espontânea, sem qualquer tipo de compensação financeira ou de outra natureza.

Estou ciente de que, caso deseje revogar esta autorização a qualquer momento, poderei fazê-lo por meio de comunicação por escrito ao autor(a) da dissertação e à instituição responsável.

Por ser expressão da verdade, firmo o presente termo.

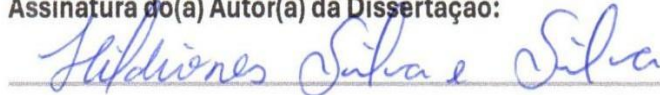
Alto Alegre do Pindaré-Ma, 17 de março de 2025

**Assinatura do(a) Autorizante:**



Raimunda de Araújo Conceição

**Assinatura do(a) Autor(a) da Dissertação:**



Hildiones Silva e Silva