



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ANNE GABRIELLY SILVA DA COSTA

**ESTUDANTES TRABALHADORES/AS DA EJA EM MACEIÓ: IDENTIDADES EM
QUESTÃO?**

MACEIÓ
2025

ANNE GABRIELLY SILVA DA COSTA

**ESTUDANTES TRABALHADORES/AS DA EJA EM MACEIÓ: IDENTIDADES EM
QUESTÃO?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas CEDU/UFAL, como requisito para obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valéria Cavalcante

MACEIÓ
2025

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Cláudio César Temóteo Galvino – CRB4: 1459

C837e

Costa, Anne Gabrielly Silva da.

Estudantes trabalhadores/as da EJA em Maceió: identidades em questão? /
Anne Gabrielly Silva da Costa. – 2025.

23 f.

Orientadora: Valéria Cavalcante.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade
Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 23.

1. Educação. 2. Educação de jovens e adultos - EJA. 3. Acesso escolar. I.
Título.

CDU: 374.3/9

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANNE GABRIELLY SILVA DA COSTA

**ESTUDANTES TRABALHADORES/AS DA EJAI EM MACEIÓ: IDENTIDADES EM
QUESTÃO?**

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da
Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em 11/11/2025.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Campos Cavalcante (CEDU/UFAL)

Comissão Examinadora

Documento assinado digitalmente
 **VALERIA CAMPOS CAVALCANTE**
Data: 11/11/2025 22:05:28-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Valéria Campos Cavalcante (CEDU/UFAL)

Presidente

Documento assinado digitalmente
 **MARCOS PAULO DE OLIVEIRA SOBRAL**
Data: 12/11/2025 13:58:28-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.Msc. Marcos Paulo de Oliveira Sobral (UFAL)

2º Membro

Documento assinado digitalmente
 **CLEIA DE OLIVEIRA DA SILVA**
Data: 11/11/2025 22:24:34-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. MSc.Cléia de Oliveira da Silva (SEDUC/AL)

3º Membro

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente à minha família: minha mãe que, sempre com muito amor, dizia para eu não desistir. Meu pai, por todo incentivo especial. Minha irmã Hortência, minha vó, meus avós, meus tios. E meu pequeno Bara.

A Osún, meu orixá, por me ensinar que a água tudo vence, e que, independente do obstáculo no caminho, sempre há uma nova rota para seguir.

Aos meus queridos amigos, pelo apoio amoroso, pelas ideias incríveis, pela companhia, pelas conversas que aliviaram os dias difíceis e pelas risadas que tornam o caminho mais leve.

Ao Damico, meu psicanalista, que cuida da minha vida emocional, me ajuda a construir ferramentas para lidar com os desafios e sempre me lembra que posso ser o que eu quiser.

A Fernanda, minha amiga. Sua presença foi abrigo, impulso e brilho neste caminho.

A Valéria, pela escuta atenta, pelo olhar cuidadoso e pela orientação generosa ao longo de todo o processo.

A todos os sujeitos da EJA, pela gentileza em compartilhar suas experiências, histórias e vivências, contribuindo de maneira essencial para a construção desta pesquisa.

E à Universidade Federal de Alagoas e ao CEDU, por serem espaços de aprendizado, acolhimento e crescimento pessoal e profissional.

“Ninguém é tão sábio que não tenha necessidade de ser
um eterno aprendiz.”

(Mãe Stella de Oxossi)

RESUMO

Neste trabalho de conclusão de curso, apresenta-se uma análise sobre as identidades dos/as estudantes que frequentam a modalidade Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) na Escola Municipal Margarida, localizada em Maceió/AL. O estudo é um recorte de experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado IV do CEDU/UFAL. Tem como objetivo analisar quem são os alunos que frequentam a EJA na escola pesquisada, tendo como foco suas expectativas sobre o processo de escolarização e aspirações referentes ao retorno aos estudos, considerando seus sonhos e contexto de vida. Para a base teórica foi realizada uma revisão de literatura, tendo como referência pesquisadores como: Freire (1996); Pimenta (2010); Cavalcante (2021); entre outros. Posteriormente, uma coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada com seis estudantes matriculados em turmas da terceira fase do primeiro segmento da EJAI da Escola Margarida, no intuito de buscar uma maior aproximação e entendimento da realidade vivenciada por eles/elas. Os resultados das análises realizadas na pesquisa revelam as dificuldades que fizeram os/as estudantes se afastarem da escola na infância, bem como suas perspectivas quanto ao processo de escolarização e seus projetos para o futuro.

Palavras-chave: Educação; Educação de Jovens e Adultos; Acesso escolar.

Abstract

This final course paper presents an analysis of the identities of students attending the Youth, Adult, and Elderly Education (EJAI) modality at the Margarida Municipal School, located in Maceió/AL. The study is an excerpt of experiences gained during Supervised Internship IV at CEDU/UFAL. Its objective is to analyze who the students attending EJA at the researched school are, focusing on their expectations regarding the schooling process and their aspirations concerning their return to studies, considering their dreams and life context. A literature review was conducted for the theoretical basis, referencing researchers such as: Freire (1996); Pimenta (2010); Cavalcante (2021); among others. Subsequently, data was collected through a semi-structured interview with six students enrolled in the third phase of the first segment of EJAI at Margarida School, seeking a closer understanding of the reality they experience. The results of the analyses performed in the research reveal the difficulties that caused the students to drop out of school in childhood, as well as their perspectives on the schooling process and their plans for the future.

Keywords: Education; Youth and Adult Education; School Access.

SUMÁRIO

CAPA

FOLHA DE ROSTO

FICHA CATALOGRÁFICA

FOLHA DE APROVAÇÃO

AGRADECIMENTOS

EPÍGRAFE

RESUMO

ABSTRACT

1	INTRODUÇÃO	10
2	METODOLOGIA	11
3	ESCOLA MUNICIPAL MARGARIDA: CARACTERIZAÇÃO E REFLEXÕES	
	12	
3.1	Perfil dos/as estudantes	13
4	CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO	15
5	O QUE DISSERAM AS NARRATIVAS DOS/AS ESTUDANTES	18
6	CONCLUSÃO	22
	REFERÊNCIAS	23

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada ao público de trabalhadores-estudantes que não concluíram a formação escolar no período de sua infância. Este trabalho apresenta narrativas de estudantes que frequentavam a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI¹) da Escola Municipal Margarida², localizada na cidade de Maceió/AL, no ano de 2024 — um recorte de experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado IV, no curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL).

Diante disso, esse texto tem como objetivo analisar quem são esses estudantes, tendo como foco suas expectativas sobre o processo de escolarização e aspirações referentes ao retorno aos estudos, considerando seus sonhos e contexto de vida.

Ao se referir à identidade, pode-se entender que ela perpassa as interações sociais que são estabelecidas ao longo da vida dos sujeitos, não sendo, portanto, assim como outras atividades de caráter humano, indissociável da cultura e da história coletiva. A perspectiva de identidade, considerando as reflexões de Hall (2006), é compreendida como uma relação pautada nas estruturas relacionais tecidas na sociedade moderna. Nessa pesquisa, pode-se entender que a identidade dos estudantes da modalidade EJAI é construída a partir de suas vidas, realidades e comunidades, pautadas em práticas culturais.

A escolha do tema deste trabalho se deu pelo contato direto com sujeitos da modalidade EJA em contexto de estágio, nas disciplinas de Educação de Saberes e Didática do Ensino de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Estágio Supervisionado IV) e EJA 1, onde foram estudadas as políticas e ações da EJA no cenário nacional, bem como o reconhecimento da modalidade como direito e as políticas educacionais a ela destinadas. A partir dos componentes disciplinares, é possível conhecer e compreender as políticas educacionais e as ações designadas à EJA nacionalmente, bem como a luta dos movimentos estudantis que acarretaram seu reconhecimento como um direito.

¹ Neste texto, utiliza-se a nomenclatura EJA ao mencionar a modalidade em nível nacional e EJAI ao referir-se à modalidade no município de Maceió/Alagoas — contexto da pesquisa. O município citado adota o termo EJAI, conforme Portaria nº 101, de 6 de dezembro de 2013. Portanto, nesta dissertação, emprega-se a sigla EJAI quando se faz referência especificamente às escolas situadas em Maceió que oferecem EJA.

² Nomes fictícios são utilizados para não expor os envolvidos na pesquisa.

A experiência do estágio supervisionado oportunizou a feitura de uma análise crítica da prática docente no contexto da EJA, além da elaboração de regências didáticas, assim como uma aproximação das experiências vividas cotidianamente pelos estudantes, dentro dessa modalidade de ensino. A partir de um olhar atento e sensível, aprofunda-se a pesquisa sobre as narrativas e vivências de estudantes trabalhadores/as da EJA em Maceió, buscando destacar suas experiências e expectativas em relação à escolarização, explorando as identidades que se colocam em questão nesse percurso.

Desse modo, destaca-se a importância do Estágio Supervisionado durante o processo de formação dos cursos de licenciatura, visto que é na sala de aula que os profissionais da educação podem conhecer as diversidades e diferenças do público que compõe a modalidade.

2 METODOLOGIA

Este estudo adota a pesquisa qualitativa, por meio do método estudo de caso, compreendendo que:

o estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes [...] tanto quanta possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador. (FONSECA, 2002, p. 33-34)

Compreende-se que o estudo de caso se configura não apenas como uma maneira específica de coleta e análise de dados, nem simplesmente como uma característica do planejamento de pesquisa em si, uma vez que se trata de uma estratégia de pesquisa abrangente, cujos objetivos podem ser: explorar situações da vida real, cujos limites não estejam claramente definidos; descrever o contexto em que está sendo feita determinada investigação; e/ou explicar as variáveis causas de determinado fenômeno em situações muito complexas, que não possibilitem a utilização de levantamentos e experimentos.

A técnica de coleta de dados utilizada foi uma entrevista semiestruturada com os alunos da Escola Municipal Margarida, situada em Maceió/AL. A relevância das entrevistas deu-se pela possibilidade de uma maior aproximação e entendimento da realidade vivenciada pelos estudantes da EJA, visto que há interação e reciprocidade a partir da conversação entre entrevistado e entrevistador, sendo uma via significativa para a coleta de informações (Lüdke; André, 1986; Marconi; Lakatos, 2007).

A pesquisa foi realizada em junho de 2025, na Escola Margarida. A conversa com os participantes iniciou-se por meio de sessões individuais, nas quais foram realizadas um total de dez perguntas sobre o contexto de escolarização (levando em torno de 60 minutos para as

conversações). As questões abordaram os fatores sociais, os motivos que levaram os estudantes a saírem da escola e aqueles que os fizeram retornar, bem como seus sonhos e expectativas. Contou-se com a participação de seis alunos matriculados em turmas da terceira fase do primeiro segmento da EJAI. Para referir-se a eles, foram utilizados nomes fictícios, com o intuito de não os expor: Deise (55 anos, solteira), José (84 anos, viúvo), Maria (60 anos, casada), Karen (16 anos, solteira), João (55 anos, casado) e Vanessa (16 anos, solteira).

3 ESCOLA MUNICIPAL MARGARIDA: CARACTERIZAÇÃO E REFLEXÕES

A Escola Margarida, localizada no bairro do Antares/Serraria, Maceió/AL, atua com a etapa do Ensino Fundamental – EF – e a modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAI –, com suporte nas modalidades: Atendimento Educacional Especializado – AEE –, Serviço Social na Educação Básica – SSEB – e, por dois anos (2022 e 2023), Psicologia Educacional Escolar – PEE. A escola funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno.

O funcionamento das aulas é de segunda a sexta-feira, obedecendo aos seguintes horários por turno: Matutino, das 7h30 às 11h30; Vespertino, das 13h30 às 17h30; Noturno, das 18h30 às 22h (período das 18h30 às 19h reservado à refeição). É mantida pela Secretaria Municipal da Educação (SEMED), além dos recursos repassados pelo governo federal via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Fundo Nacional da Educação Básica (FUNDEB). O público atendido pela escola vai do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) à Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAI / 1º e 2º segmento.

A estrutura da escola é constituída por área interna de acesso principal – jardim e área coberta –, 1 almoxarifado de material didático e de expediente, 1 secretaria escolar, 1 arquivo da secretaria, 1 sanitário dos(as) funcionários(as) da secretaria, 1 direção da escola, 1 sanitário dos(as) diretores(as), 1 sala das coordenadoras pedagógicas, 1 sanitário dos(as) funcionários(as), 9 salas de aula – todas com o mesmo padrão –, 1 sala do AEE, 1 sala de apoio Psicossocial, 1 sala de vídeo, 1 biblioteca, 1 banheiro sanitário dos funcionários – serviços gerais e merendeiros(as) –, 9 sanitários dos alunos/as, 1 almoxarifado de material de limpeza e manutenção, 1 cozinha, 1 despensa para merenda, 1 área de serviço, 1 pátio coberto: espaço de convivência, refeitório, educação física e recreação, 1 área descoberta murada para práticas de atividades de educação física e recreação, 1 sala de Informática, 1 sala multifuncional e 1 copa.

3.1 Perfil dos/as estudantes

O perfil dos/as estudantes da EJAI que ocupam a escola é das áreas periféricas do bairro do Antares, cidade de Maceió. São pais e filhos(as) beneficiários(as) dos serviços de assistência social e do programa Bolsa Família e ocupam trabalhos informais. Outros são autônomos ou empregadas(os) domésticas. Especificamente sobre os estudantes da EJA, que frequentam as turmas da escola, implica enxergá-los na condição de cidadãos com especificidades e realidades próprias. Esses jovens e adultos, segundo Moura (2007, p. 1), “podem ser caracterizados sob os aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, psicológicos, pedagógicos entre outros”. São pessoas que vivem no campo ou na cidade, na maioria das vezes com empregos de salários baixos, simples e diversificados; poucos possuem trabalho formal e muitos estão na informalidade. São homens e mulheres de idades variadas.

Esses/as estudantes não tiveram oportunidades de estudar. Eles pararam os estudos muito cedo para irem trabalhar. São de faixa etária variada – a partir dos 16 anos até a idade idosa –, vivem em empregos informais que não oferecem estabilidade e, entre tantos outros aspectos sociais, enfrentam a pobreza e o analfabetismo.

Sobre o tema, Arroyo (2017) ressalta:

Precisamos de um projeto educativo, de conhecimento dos currículos para sujeitos concretos, em contextos concretos, com essas histórias concretas, com essas configurações concretas de classe, gênero, raça, nos velhos e novos tempos de segregação social, racial e sexual. (ARROYO, 2017, p.51)

Dessa forma, entende-se que as escolas da EJAI, do município em questão, devem considerar todas essas dimensões dos educandos, para que essa modalidade se efetive como instrumento de mudança, com os pressupostos de uma educação popular.

Ressalta-se, portanto, que a escola tem papel de grande relevância na vida e resistência desses/as estudantes, dado que:

[...] a escola aparece como principal agenciadora de leitura, que lhes permite certo status, na comunidade linguística que circulam. Considerando seus saberes dentrofora da escola, que envolve captar, estar abertos e sensíveis as experiências sociais. As práticas de leitura em salas de aulas, personificados em mediação das professoras, e leituras de textos, puderam constituir como possibilidades emancipatórias na/da EJA, pois, acreditamos que não podemos mais aceitar que nos cotidianos escolares prevaleça a valorização do conhecimento formal em detrimento do conhecimento trazido pelos/as estudantes. (CAVALCANTE; FREITAS, 2021, p. 13-14)

Em *Pedagogia da Autonomia* (1987), Paulo Freire oferece um guia para a pedagogia na prática, enfatizando a importância de construir um planejamento que realmente atenda aos sujeitos em sala de aula. Para Freire, é essencial conhecer os alunos para além dos muros escolares, mergulhando em suas realidades, vivências e nos saberes que acumularam ao longo de suas vidas. Essa compreensão profunda compreende que as aulas na EJA devem ser elaboradas não apenas para orientar, mas para potencializar o aprimoramento do conhecimento dos estudantes.

Entende-se, portanto, que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 22). Essa máxima reforça que o papel do educador é ser um mediador, um facilitador, que instiga a curiosidade e o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem.

Com base nas teorias de Paulo Freire (1987), compreende-se que os/as estudantes da EJA não são "tábulas rasas" ou recipientes vazios a serem preenchidos com conhecimento. Trazem consigo experiências de vida, conhecimentos práticos, saberes populares e culturais adquiridos em suas trajetórias pessoais, profissionais e sociais. Eles não chegam à escola desprovidos de conhecimento, mas sim com um repertório rico que precisa ser valorizado e reconhecido. A escola deve ser um espaço de troca, onde esses saberes são dialogados e contextualizados, e não ignorados.

Conforme anunciado anteriormente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis estudantes da EJAI, que frequentavam a Escola Margarida, à época da pesquisa, no horário noturno. A partir das narrativas é possível refletir sobre os motivos que mantiveram os/as educandos/as afastados/as da escola e que impediram que outros pudessem frequentar o espaço escolar:

a) José, órfão aos 14 anos, no momento da pesquisa, tinha 84 anos, viúvo, pai de oito filhos, aposentado e morador da cidade de Maceió/AL. Passou a infância no município de Maribondo/AL. Segundo o entrevistado, o principal motivo que o manteve afastado do ambiente escolar foi ter que começar a trabalhar aos 14 anos. Ele afirma que, após a morte da esposa, o desejo de voltar ao ambiente escolar ficou mais forte. Naquele momento, o que o incentivava a frequentar a escola, além da escolarização, era a socialização.

b) Deise, no período da entrevista, tinha 55 anos, mãe solo. Migrou de Aracaju/SE para Maceió/AL aos 20 anos com a mãe, na esperança de conseguir um bom emprego. Ela relata ter estudado até o sétimo ano, e que precisou parar para sustentar o filho. Deise sonha em cursar Medicina Veterinária.

c) Maria, quando entrevistada, tinha 60 anos, casada, mãe de 2 filhas. Nasceu em Joaquim Gomes/AL, mas mora em Maceió desde criança. Nunca estudou. Ela destaca ser evangélica e fala que, dentre as razões que a levaram a procurar e se matricular na EJA, está o fato de ter sofrido socialmente muito preconceito perante

a necessidade de pedir informações sobre algo que precisava do uso da leitura e escrita.

d) João, no momento da entrevista, tinha 55 anos, casado, com 1 filho. Paraibano, mudou-se para Maceió/AL ainda na infância. Ele relata ter estudado até a quarta série, pois precisou começar a trabalhar muito jovem, mas afirma que sempre manteve o desejo de voltar para o ambiente escolar.

e) Karen sempre residiu em Maceió/AL. Quando entrevistada, tinha 16 anos, solteira e sem filhos. Ela conta que precisou mudar para Educação de Jovens e Adultos (EJA) para trabalhar em período integral como babá e enxergou na formação escolar um meio de conseguir “um emprego melhor”.

f) Vanessa, no período da entrevista, tinha 16 anos, moradora de Maceió/AL, sem filhos. Estudou até o quinto ano e inicialmente não se dispôs a contar os motivos que a mantiveram afastada do ambiente escolar, mas relatou no decorrer do diálogo. Ela disse ter perdido oportunidades de emprego por não ter formação e vê na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a oportunidade de mudar.

Analisando o perfil dos/as estudantes, constata-se que são pessoas que, na maioria das vezes, estão vinculadas à pobreza, analfabetismo e desemprego, entre outras vulnerabilidades sociais. Compreende-se que essas pessoas necessitam de oportunidades para garantir e ampliar sua escolaridade e seus saberes, para que possam se estabelecer na atual sociedade excludente. Grande parte depende do transporte escolar para o traslado – casa-escola, escola-casa – e mora em lugares acessíveis, porém de difícil acesso, como vales e grotas adjacentes aos conjuntos residenciais do bairro.

4 CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO

Para compreender os processos da formação docente no país, se faz necessário analisar os aspectos históricos e os currículos empreendidos nas licenciaturas, além dos marcos legais que nortearam os parâmetros para a formação de professores, visando a melhoria e avanços das práticas institucionais.

Diversos estudos e pesquisas vêm sendo desenvolvidos a fim de possibilitar avanços na área da educação, sobretudo na formação docente, contribuindo para que os novos profissionais tenham consciência do trabalho pedagógico desempenhado e desenvolvam maneiras de melhorar as práticas rotineiras, os conceitos e os métodos pedagógicos utilizados em sala de aula, para que adquiram novos comportamentos e habilidades próprios do fazer docente.

Deste modo, os estágios ocupam lugar de destaque no processo de formação de professores, com o intuito de conceituar e afirmar sua importância, a fim de que não se perca

o senso de unidade em ambos os aspectos. Sobre o tema, Pimenta reafirma a imprescindível relação que há entre teoria e prática e afirma que o estágio não é apenas ação, mas ação consciente na elaboração e implementação metodológica no universo analisado. Pimenta (2010, p.15) afirma que [...] “o estágio é imprescindível na formação de professores”, introduzindo a discussão de práxis, na tentativa de superar a decantada dicotomia entre teoria e prática.

Pimenta (2010, p. 45) afirma ainda que:

Conclui que o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica instrumentalizadora da práxis docente entendida esta como atividade de transformação da realidade. Neste sentido o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA, 2010, p. 45)

Essa compreensão do estágio evidenciada por Pimenta possibilita a análise da prática docente, bem mais consciente, e a construção curricular que compõe as disciplinas pedagógicas bem mais críticas e inovadoras do que historicamente foram forjadas.

As concepções acerca dos aspectos teoria e prática, concebidos como distintos na estrutura curricular dos estágios supervisionados, davam mais ênfase à prática na perspectiva do estágio como ato – ação dos estagiários –, e privilegiavam, na grade curricular dos cursos de formação docente, a face teórica em detrimento da prática, vista como lugar de implementação de projetos interventivos e metodológicos para solucionar os problemas emanados do campo de estágio.

[...] Essa percepção traduziu-se em modalidades de estágios que se restringiam a apenas captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e professores, configurando como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam somente para rotular as escolas, e seus profissionais como “tradicionais” e “autoritários”, entre outras qualificações. Essa forma de estágio gerou conflitos e situações de distanciamento entre universidade e escola, que justamente passou a se recusar a receber estagiários, o que por vezes leva a situações extremas de secretarias de educação obrigarem suas escolas a receberem estagiários. (PIMENTA, 2010, p. 40)

A normatização do estágio no Brasil, visando a ampliação da formação do profissional do magistério para a Educação Básica e articulando conhecimentos científicos e didáticos, é definida pela resolução nº2 CNE, de 1º de julho de 2015, que define:

Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura. (BRASIL, 2015)

Entende-se, portanto, que o parecer CNE nº 2 de 1º julho de 2015 altera documentos anteriores, fixando carga horária e duração dos cursos de licenciatura, privilegiando o conhecimento científico, filosófico e pedagógico acerca das necessidades e especificidades dos profissionais da docência. Especificamente sobre a carga horária, o referido parecer define em seu 1º parágrafo que:

[...] os cursos de que trata o caput do artigo 13º terão, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de 8 semestres ou 4 anos de duração. No inciso I – fixa a carga horária de 300 horas de prática como componente curricular do estágio supervisionado, distribuída durante o processo formativo. (BRASIL, 2015)

Há que se ressaltar ainda o compromisso com a escola pública e a formação de professores expressos no documento. No entanto, na contramão do que definem os documentos acima citados, em 2019, foi implementada a resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 20 de dezembro de 2019, seguindo a diretriz mercadológica das reformas educacionais, definindo a BNC-Formação como referência do que deve ser realizado na formação de professores, impondo assim um conjunto de “regras” a serem seguidas.

Assim, a Resolução nº 2/2019 trouxe novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, através dos estágios, incluindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial (BNC-Formação). Essa mudança, ao priorizar a BNCC, gerou preocupações sobre o papel do professor, que pode ser visto como um mero executor das diretrizes, focando em competências e habilidades predefinidas. Essa abordagem pode, inclusive, desconsiderar a trajetória e a experiência acumulada na formação docente.

A imposição de diretrizes prescritiva e a transformação do professor em mero executor chocam-se diretamente com a essência da Educação de Jovens e Adultos, que exige um educador com sensibilidade aguçada para as realidades complexas e multifacetadas de seus alunos. Um professor "executor" dificilmente conseguiria valorizar esses conhecimentos prévios, promover o diálogo autêntico e construir um currículo que realmente parta da realidade dos educandos, como defende Freire.

Para que a EJA seja verdadeiramente transformadora, os professores precisam ter autonomia para criar as "possibilidades para a produção ou a construção" (Freire, 2019) do conhecimento, e não apenas transferi-lo. Isso implica em um docente que seja capaz de pesquisar a realidade dos alunos, identificar temas geradores, problematizar situações e engajar os estudantes em um processo de conscientização e práxis.

5 O QUE DISSERAM AS NARRATIVAS DOS/AS ESTUDANTES

Ao analisar as identidades dos/as estudantes-trabalhadores/as que frequentam a modalidade Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) na Escola Municipal Margarida, localizada em Maceió/AL, compreende-se quem são esses estudantes, tendo como foco suas expectativas sobre o processo de escolarização e aspirações referentes ao retorno aos estudos, considerando seus sonhos e contexto de vida.

Sobre o conceito de identidade, Gomes (2010, p. 42-43) afirma que, “enquanto sujeitos sociais”, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades, seja de maneira individual e/ou coletiva. Tal construção exerce um papel fundamentalmente dissociativo ao representar nossa posição enquanto ser único ou pertencente a um grupo. Nesse sentido, a escola é espaço propício para construção e resignação de identidades. É válido salientar que as motivações para a autoafirmação de identidades na escola são amplas, desde proteger certos interesses, comuns à coletividade, como, por exemplo, o acesso e permanência em espaços e papéis definidos, que possibilitam essa autoafirmação.

Sobre a EJAI e seus sujeitos, as histórias individuais confirmam a tese de Arroyo (2017) sobre os "passageiros da noite", aqueles que dedicam o tempo do descanso ou o pouco tempo livre para lutar por uma "vida justa". Conforme anunciado anteriormente, este texto tem como objetivo analisar as identidades de estudantes que frequentam a EJAI da Escola Municipal Margarida, na cidade de Maceió/AL. Metodologicamente, essa análise organizou-se considerando as seguintes categorias:

- ☐ **Dificuldades que fizeram os/as estudantes se afastarem da escola na infância;**
- ☐ **Expectativas sobre o processo de escolarização e aspirações para o futuro.**

Entende-se, assim como as autoras Cavalcante e Freitas (2017), que as falas coletadas produziram dados a partir de narrativas feitas de fragmentos que oscilam entre passado e presente, com dramas e mazelas, lembranças muitas vezes carregadas de dor e sofrimento, retalhos de vidas que foram sendo costurados, conforme narrativas expostas abaixo:

a) Dificuldades que fizeram os/as estudantes se afastarem da escola na infância

Ressalta-se que, no momento das entrevistas, houve a sensação constante de imersão em sessões dialógicas valiosas, que se entrelaçaram em um movimento passado-presente.

Surgiram histórias e memórias das experiências de vida dos sujeitos, desdobramentos que se trançaram com as vivências na escola, formando uma teia de acontecimentos permeada por sonhos, expectativas, percepções sobre a realidade, encontros e desencontros com a trama escolar.

A busca pela educação é um ato de resiliência e de amor à (re)existência humana contra as estruturas de exclusão. Isso revela que a EJA não é apenas uma modalidade de ensino, mas um ato de coragem.

Conforme descrito nas narrativas abaixo:

Eu fiquei órfão aos 14 anos. Morei dois anos na rua. Até começar a trabalhar, comecei a trabalhar. Aos 22 anos, eu me casei. Eu me casei e continuei trabalhando lá em Maribondo. Eu vim pra aqui pra Maceió em 70. Nunca estudei porque era mais importante o trabalho que o estudo. Com oito filhos, eu tinha que manter a casa, então não podia estudar. (José, 84 anos)

Eu tive que me mudar várias vezes. Por conta de negócio de mudança, muda para lá, muda para cá, não tem um lugar certo para ficar. Sou a mais velha de 5 irmãos. Minha mãe só vivia procurando emprego. Eu tinha que ficar ajudando em casa. (Deise, 55 anos)

Antes, eu estudei até a quarta série. Aí parei para trabalhar. Eu tive que ter duas opções: ou trabalhar ou estudar. Parei para trabalhar. Muito novo. (João, 55 anos)

Percebe-se que as narrativas trazem reflexões sobre as dificuldades que fizeram esses/as estudantes se afastarem da escola na infância. É comum, em suas falas, a justificativa da necessidade de trabalhar para ajudar em casa, ou até mesmo levar o sustento para dentro dela. Em suas histórias, fica claro que os/as estudantes fazem uma escolha entre estudar e trabalhar. Demonstrem que a interrupção da trajetória escolar não decorreu de um desinteresse pela educação, mas de imposição das condições de vida precárias, por questões de sobrevivência, que estruturaram suas experiências.

Constata-se ainda que a urgência da sobrevivência e a responsabilidade de contribuir para a manutenção da casa eram maiores que o direito de estudar. Em contextos de pobreza estrutural, o papel de provedor da família se impõe de maneira inexorável, forçando crianças e jovens a escolher trocar o ambiente escolar pelo mercado de trabalho informal ou por atividades remuneradas. A inserção precoce no mercado de trabalho, portanto, transformou a identidade de "estudante" em "trabalhador", interrompendo a formação em nome da sobrevivência imediata.

Considerando esse contexto, ressalta-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) exige uma escuta sensível e um posicionamento político-pedagógico comprometido com a transformação social. Esses desafios não estão ligados apenas à transmissão de conteúdos,

mas, principalmente, à construção de vínculos e ao reconhecimento das juventudes como sujeitos históricos, portadores de saberes, experiências e projetos de vida legítimos. Dentro dessa realidade, entende-se que as escolas da EJA devem ser, acima de tudo, mediadoras que reconhecem os saberes populares, valorizam a experiência de vida dos alunos e constroem com eles um processo formativo emancipador.

Reis e Reis (2017, p.15) destacam que, muitas vezes, “os educadores ainda se baseiam em concepções homogêneas e descontextualizadas, o que gera desencontros com as realidades dos/as estudantes-trabalhadores/as da EJA”. Assim, percebe-se que a escola ainda tem dificuldade em reconhecer os homens e mulheres da EJA como seres com histórias, sonhos e projetos, e não apenas como alunos “fora da idade certa”. Essa postura acaba reforçando o sentimento de inadequação e desmotivação, dificultando a permanência e a aprendizagem. Nesse sentido, torna-se fundamental que a escola se recomponha para acolher a diversidade de trajetórias, estabelecendo práticas pedagógicas dialógicas e currículos flexíveis.

Diante das falas, fica claro que uma das maiores dificuldades que fez os/as estudantes se afastarem da escola na infância foi assumirem papéis de cuidado e gestão doméstica, de adultos, tirando o foco da educação para apoiar e manter a família. Arroyo (2017) chamaria esse itinerário de injusto desde a origem, pois a condição de "passageiros da noite" não começa no ônibus para a escola, mas sim no trabalho diurno forçado que lhes roubou o tempo da infância.

Registra-se que as narrativas coletadas desses/as estudantes-trabalhadores/as são, primeiramente, de corpos fatigados pela jornada adulta imposta precocemente. Nesse sentido, entende-se que é necessário um olhar pedagógico que reconheça os/as estudantes da EJA não apenas como um grupo etário, mas como homens e mulheres com histórias diversas, realidades e vivências complexas.

Tal compreensão amplia o papel da escola de um espaço reprodutor de normas para um ambiente de resistência, reconstrução de identidades e fortalecimento de cidadania. Diante dessas realidades, cabe à escola e, sobretudo, aos educadores, repensar suas práticas e compreensões sobre a juventude. A EJA precisa ser mais do que um espaço de “recuperação escolar”: deve ser um ambiente de construção de sentido, pertencimento e protagonismo.

Vale destacar a necessidade de implantar na EJA metodologias participativas, currículos dialógicos, fortalecimento do vínculo entre educador e educando, currículos mais flexíveis que contemplem a valorização da cultura juvenil, incentivo à participação cidadã e

estratégias de ensino que dialoguem com os saberes e as vivências dos estudantes, além da articulação com as políticas públicas, considerando que a permanência na EJA depende de fatores extrapedagógicos, como segurança alimentar, acesso à saúde, transporte e acolhimento psicossocial. Sem essa rede de suporte, as possibilidades de sucesso educacional tornam-se limitadas.

b) Expectativas sobre o processo de escolarização e aspirações para o futuro

Entende-se que o retorno à escola na modalidade da EJA significa, para muitos estudantes, a reapropriação de sua própria história e a retomada da vida junto com a formação. Conforme exposto nas falas a seguir:

[...] agora quero estudar pra eu fazer as minhas próprias coisas, como pix. Saber fazer uma carta, saber fazer um currículo, se alguém precisar de mim. Não pra mim, porque, pela minha idade, eu não vou, né, arrumar emprego? Assim não vai dar mais, e eu não tenho condições de trabalhar. (Maria, 60 anos)

[...] estudar bastante para trabalhar, para conseguir o que eu quero. Morar sozinha, ter minhas próprias coisas, ser independente. Tô trabalhando como babá. Aí é de manhã até às 5 horas. Aí 5 horas eu já venho me arrumar para ir pra escola, porque a pessoa só consegue emprego bom se estiver estudando, né? Aí eu estou estudando para isso. (Karen, 16 anos)

Meu jeito de querer estudar, porque eu quero terminar meus estudos, entendeu? Porque o meu sonho na minha vida, que eu tanto queria, era ser veterinária. Entendeu? Talvez ainda tenho oportunidade. (Deise, 55 anos)

Quero é dar continuidade, estudando e incentivando as pessoas para amanhã, quando eu sair daqui, não ter muito José como eu. Seja os José mais sábio, sabe, mais inteligente, que viva uma vida melhor, tá certo? Uma condição de vida financeira melhor, com menos dificuldade. (José, 84 anos)

As narrativas permitem compreender que o processo de escolarização para esses homens e mulheres da EJA é percebido como um instrumento de transformação profissional, pessoal e social. O retorno à escola, após anos de afastamento imposto pelas necessidades da vida, está carregado de um profundo significado de reconstrução de projeto de futuro. Revela-se também a importância da educação como ferramenta para romper o ciclo de subempregos.

Diante das histórias narradas, percebe-se que esses/as estudantes buscam a conquista da autonomia e da independência prática na vida cotidiana. Para eles/as, que vivenciaram o analfabetismo funcional na vida adulta, o estudo significa a capacidade de não depender de terceiros para realizar tarefas básicas, como lidar com tecnologia, burocracia e comunicação escrita.

O domínio da leitura, escrita e das novas ferramentas digitais é visto como a chave para a plena cidadania e para a dignidade pessoal. Nota-se que cada estudante atribui importância à escolarização em suas experiências de vida, seja pelo desejo não concretizado de seguir uma determinada profissão, seja para que sua experiência de superação sirva de modelo e incentivo para as novas gerações. No geral, constata-se que o retorno à escola quase sempre é motivado pela necessidade de melhorar as condições de vida.

Segundo Freire (2019, p. 70), “a educação deve estar a serviço da humanização dos homens”, e essa humanização só é possível quando a escola reconhece o trabalho como uma dimensão da vida e da dignidade do educando. Assim, a EJA deve se conectar às aspirações dos alunos, como o desejo de ingressar no mercado mundo trabalho.

As narrativas não apenas descrevem a exclusão econômica, mas a humilhação social e a busca pela consciência crítica. Segundo Freire, “a práxis, porém, é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (1970). A busca pelo letramento é, para os estudantes, a luta pela dignidade. Nesse sentido, o espaço da EJA deve ser compreendido como um lugar de inclusão das diferenças, onde cada sujeito é reconhecido não pela ausência, mas pela potência de sua presença.

A escuta ativa, o acolhimento das singularidades e a construção de vínculos de pertencimento são elementos fundamentais para que a escola cumpra seu papel de transformação social ao incluir as diferenças. Assim, a EJA deve contribuir para a construção de uma educação emancipadora, dialógica e crítica, comprometida com os sonhos e as urgências dos que buscam na escola a possibilidade de reescreverem suas próprias histórias.

6 CONCLUSÃO

Com a escuta sensível das narrativas dos trabalhadores-estudantes participantes desta pesquisa, compreende-se que a EJA, principalmente em Maceió, tem a premente necessidade de valorizar esses sujeitos complexos, que trazem consigo experiências de vida, sendo uma rica bagagem de conhecimentos e saberes. A escola que os recebe precisa ser, em sua essência, um espaço de escuta ativa, onde a práxis pedagógica esteja ancorada na experiência de vida, garantindo que a educação seja a verdadeira alavanca para a dignidade e para a cidadania plena que eles buscam. As histórias desses e tantos outros estudantes-trabalhadores são o testemunho de que a luta por um diploma é, na verdade, a luta pela própria humanidade.

REFERÊNCIAS

Arroyo, Miguel G. **Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito a uma vida mais justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

Brasil. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define **as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 15 de outubro de 2025.

Fonseca, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

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

Freitas, Marinaide Lima de Queiroz; Cavalcante, Valéria Campos Campos. **Mediações didáticas em uma aula de leitura na EJA** – mulheres relendo suas realidades e o mundo. Revista Educação do centro de educação - UFSM, 2021.

Gomes, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira**: desafios, políticas e práticas. Cadernos ANPAE, v. 1, p. 1-13, 2010.

Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena. **Estágio: diferentes concepções**. In: Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 33-57. Disponível em: https://edmatunirio.files.wordpress.com/2015/03/texto-4-estagio_e_docencia.pdf. Acesso em: 29 de junho 2025.

Reis, Divanir Maria de Lima; Reis, Rosemeire. **Juventudes na EJA**: encontros e desencontros na trama escolar. *Revista Educação e Emancipação*, v.14, n.3, p.551–575, 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/18215>. Acesso em: 15 de outubro 2025.