

Entre saberes e práticas: reflexões sobre vivências na EJA

Between Knowledge and Practices: Reflections on Adult Education Experiences

Roseleide Dantas Andrade¹

1 <https://orcid.org/0009-0000-9697-3832>, Universidade Estadual do Ceará,
roseleide.dantas@aluno.uece.br

RESUMO

Este relato de experiência apresenta reflexões a partir de visitas à Escola EMEIEF Paulo Sarasate, em Fortaleza, realizada no âmbito da disciplina Educação de Jovens e Adultos (EJA), do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). A atividade teve como objetivo aproximar teoria e prática, permitindo compreender os desafios e potencialidades da EJA. Durante as visitas, observamos espaços como a horta comunitária e conhecemos projetos significativos, entre eles a iniciativa antirracista e o projeto Florescer, voltado às mulheres da modalidade. Em diálogo com a coordenação pedagógica, destacaram-se questões como evasão escolar, escassez de recursos e necessidade de metodologias adaptadas, mas também a potência da EJA como espaço de inclusão, autoestima e resistência. A experiência evidenciou que a EJA ultrapassa a certificação, configurando-se como prática de valorização dos saberes populares e de transformação social.

Palavras-chave. Educação de Jovens e Adultos; Educação Popular; Relato de Experiência.

ABSTRACT

This experience report presents reflections from our visits to the EMEIEF Paulo Sarasate School, in Fortaleza, carried out within the Youth and Adult Education (EJA) discipline of the Pedagogy course at the State University of Ceará (UECE). The activity aimed to bridge theory and practice, allowing us to directly experience the challenges and potential of EJA. During the visits, we observed spaces such as the community garden and learned about significant projects, including the antiracist initiative and the Florescer Project, aimed at women in the modality. In dialogue with the pedagogical coordination, issues such as school dropout, lack of resources, and the need for adapted methodologies were highlighted, but we also recognized the strength of EJA as a space of inclusion, self-esteem, and resistance. The experience showed that EJA goes beyond certification, becoming a practice of valuing popular knowledge and promoting social transformation.

Keywords. Youth and Adult Education. Popular Education. Experience Report.

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sua origem marcada por lutas sociais, movimentos populares e iniciativas estatais que buscam reparar desigualdades históricas. Do ponto de vista legal, a modalidade ganhou reconhecimento com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), que assegurou sua oferta nos diferentes sistemas de ensino. Posteriormente, programas como o Brasil Alfabetizado, o Projovem e o Projeja

representaram tentativas do Estado de ampliar o atendimento, embora com desafios em sua efetivação.

Segundo a PNAD Contínua (IBGE, 2024), o Brasil ainda possui 9,1 milhões de pessoas com 15 anos ou mais em situação de analfabetismo, o que corresponde a 5,3% dessa população. Embora seja a menor taxa da série histórica, a concentração de analfabetos nas regiões mais vulneráveis revela a persistência de desigualdades: o Nordeste concentra 55,6% desse total, com cerca de 5,1 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever. Esses dados evidenciam a urgência de políticas públicas consistentes e da valorização da modalidade como espaço de direito e emancipação.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores conquistas da educação brasileira. Criada para atender sujeitos que, por diferentes razões, não tiveram acesso à escolarização regular na idade adequada, a EJA configura-se como um espaço de luta pelo direito à educação, de valorização dos saberes populares e de ressignificação de trajetórias marcadas por exclusão.

Conforme Arroyo (2017), a EJA é um campo de direitos e de lutas sociais, que dá visibilidade a sujeitos historicamente marginalizados, entre eles trabalhadores, mulheres, pessoas negras e comunidades periféricas. Nesse sentido, mais do que uma modalidade, ela é um ato político de reparação.

O presente relato tem como objetivo narrar e refletir sobre uma visita realizada à Escola EMEIEF Paulo Sarasate, localizada no bairro Demócrito Rocha, em Fortaleza, no âmbito da disciplina Educação de Jovens e Adultos, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). A atividade buscou aproximar os estudantes da realidade da EJA, permitindo que, para além da teoria, tivéssemos contato direto com práticas, desafios e experiências vividas no cotidiano escolar.

A questão que nos orientou foi: de que maneira as práticas e a gestão escolar na EJA contribuem para a valorização e inclusão dos sujeitos historicamente excluídos do sistema educacional?

O objetivo deste relato é descrever e refletir sobre a experiência vivida durante a visita, destacando desafios, potencialidades e aprendizados. Acreditamos que essa aproximação com a realidade da EJA é fundamental para nossa formação

docente, pois amplia o olhar sobre a escola como espaço de inclusão, cidadania e transformação social.

Ao longo deste relato, apresentaremos as etapas da visita, os projetos e iniciativas da escola, percepções e o diálogo estabelecido com referenciais teóricos que fundamentam a educação popular e a EJA, entre eles Paulo Freire, Arroyo, Brandão e bell hooks.

2. MÉTODO

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, realizado no âmbito da disciplina Educação de Jovens e Adultos (EJA), do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). O objetivo foi compreender a realidade da EJA a partir da vivência direta em uma instituição escolar.

O local da pesquisa foi a Escola EMEIEF Paulo Sarasate, situada no bairro Demócrito Rocha, em Fortaleza (CE). Os sujeitos que colaboraram foram a coordenação pedagógica da EJA, representada pelo coordenador e pela vice-coordenadora, além de estudantes e professores observados durante a visita.

As atividades ocorreram em três encontros presenciais, realizados nos dias 03, 12 e 17 de dezembro de 2024, ambos no turno da noite, período destinado às turmas da EJA. Cada visita teve duração média de 3 horas, totalizando 4 horas de observação direta. Durante as visitas, observou-se o funcionamento das aulas, os espaços escolares e o diálogo entre equipe gestora, docentes e estudantes.

A coleta de informações foi feita por meio de observações, entrevistas semiestruturadas e diário reflexivo. As observações e entrevistas foram orientadas por um roteiro de observação, que foi composto por um levantamento de aspectos relacionados à estrutura física da instituição, aos recursos didáticos disponíveis, ao perfil dos docentes e discentes, à rotina pedagógica e às práticas educativas observadas. Esse roteiro também serviu de base para a elaboração da entrevista semiestruturada, composta por cinco perguntas dirigidas à coordenação pedagógica, abordando temas como o planejamento escolar, os desafios da modalidade e as estratégias de permanência dos estudantes.

As entrevistas, realizadas com a coordenação pedagógica, tiveram duração média de 1 hora e seguiram o roteiro. As anotações de campo foram sistematizadas

em diário reflexivo, no qual registramos impressões, falas, situações observadas e interpretações preliminares. Posteriormente, essas anotações foram confrontadas com os referenciais teóricos da educação popular, em um exercício de análise dialógica que buscou articular teoria e prática.

A experiência foi organizada em três momentos principais: a observação dos espaços escolares, o acompanhamento das práticas pedagógicas e a entrevista com a gestão da modalidade. Durante as visitas, foi possível observar cerca de 60 alunos distribuídos em duas turmas, além de docentes e a equipe gestora.

É importante destacar nossa posição como estudantes de Pedagogia em formação inicial. Esse lugar implica limites, como a falta de experiência em determinados aspectos da realidade escolar, mas também potencialidades, já que o olhar investigativo permitiu questionar práticas naturalizadas e reconhecer novas possibilidades educativas.

Quanto aos aspectos éticos, preservou-se a identidade dos sujeitos, sendo utilizados apenas os cargos ocupados, sem menção a nomes próprios, garantindo sigilo e respeito à confidencialidade. A participação ocorreu de forma voluntária, mediante consentimento dos envolvidos.

Ao final desta etapa metodológica, foi elaborada uma tabela com uma síntese que relaciona os principais desafios observados durante as visitas e as estratégias adotadas pela escola para enfrentá-los, conforme apresentado a seguir.

Problema identificado	Estratégia adotada pela escola
Evasão escolar	Promoção de eventos culturais e feiras de ciências para fortalecer o vínculo dos alunos com a escola.
Escassez de recursos materiais	Reaproveitamento de materiais e parcerias com a comunidade local.
Sobrecarga das alunas mulheres	Criação do projeto Florescer, voltado para o autocuidado e a valorização feminina.
Falta de professores substitutos	Reorganização de horários e planejamento coletivo entre os docentes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Organização dos espaços escolares

Durante o tour, observamos diversos espaços, como o pátio amplo e arejado, equipado com rampas de acessibilidade, e a quadra poliesportiva, utilizada tanto pela escola quanto pela comunidade, fortalecendo o vínculo social. Ao decorrer da visita, foi possível observar como a escola adapta seus espaços para atender às necessidades específicas dos diferentes públicos. O refeitório, por exemplo, possui duas áreas distintas: uma voltada para crianças e estudantes do ensino fundamental, e outra preparada especialmente para os alunos da EJA, com cadeiras mais largas e mesas maiores, garantindo conforto e dignidade. Além disso, a escola apresenta um pátio amplo e arejado, com rampas de acessibilidade que asseguram o direito de locomoção para todos.

Outro espaço de grande relevância foi a horta comunitária, cultivada pelos próprios estudantes da EJA. Esse espaço não se limita a uma função pedagógica, mas torna-se também um símbolo de pertencimento, cuidado coletivo e valorização dos saberes trazidos pelos alunos. Tal prática materializa o que Brandão (2012) afirma ao reconhecer que a educação popular não parte de uma hierarquia de saberes, mas da compreensão de que todo conhecimento é legítimo e pode se tornar recurso pedagógico quando valorizado.

3.2 Projetos pedagógicos e sociais

A escola também se destacou pela implementação de projetos pedagógicos inovadores e socialmente relevantes. O primeiro foi a iniciativa antirracista, em que cada sala de aula apresenta na porta a imagem de uma personalidade negra, reafirmando a importância da representatividade e da luta contra o racismo estrutural. A iniciativa antirracista da escola dialoga diretamente com a Lei 10.639/2003, que alterou a LDB e tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira em todos os níveis de ensino.

Posteriormente, essa lei foi ampliada 45/2008, que incluiu também a história e cultura indígena. Essas legislações são conquistas históricas dos movimentos sociais negros e indígenas, que por décadas denunciaram a ausência e a distorção da representação dessas populações nos currículos escolares. Como lembra Kabengele Munanga (2005), não há neutralidade no currículo: ao escolher

quais histórias contar e quais silenciar, a escola reproduz ou questiona relações de poder.

Outro projeto de grande relevância é o Projeto Florescer, voltado para mulheres da EJA, aborda questões de saúde íntima, autocuidado e autoestima, temas frequentemente negligenciados pela escola, mas fundamentais para a vida das alunas. O Projeto Florescer apresenta uma dimensão social e pedagógica fundamental. A maioria das estudantes da modalidade é composta por mulheres trabalhadoras, chefes de família ou responsáveis pelo cuidado de filhos e netos, o que reforça a sobrecarga de gênero e as dificuldades de permanência na escola. Segundo o IBGE (2021), mulheres representam 52% das pessoas em situação de analfabetismo no Brasil, evidenciando como as desigualdades de gênero impactam diretamente o acesso e a continuidade da escolarização.

Essa prática dialoga com a pedagogia engajada de bell hooks (2020), que comprehende a sala de aula como espaço de afeto e liberdade, em que ensinar envolve também cuidar. Além disso, conecta-se às diretrizes das políticas de educação inclusiva e equidade de gênero defendidas pela UNESCO (2015), que apontam a necessidade de construir ambientes escolares sensíveis às questões específicas das mulheres, sobretudo daquelas que vivem em contextos de vulnerabilidade social.

O Florescer, portanto, não é apenas um projeto extracurricular, mas um ato político que insere no espaço escolar a pauta da dignidade feminina, afirmando que aprender e florescer são direitos inalienáveis de todas as mulheres, independentemente de idade, cor ou condição social.

3.3 Gestão e desafios enfrentados

A experiência do coordenador pedagógico da EJA evidencia os desafios e particularidades da gestão escolar nessa modalidade. Com formação em licenciatura e especialização em Gestão e Coordenação Escolar, ele destacou a importância da formação continuada dos professores como instrumento de atualização e ressignificação das práticas pedagógicas. Como afirma Freire (1996), educar é um ato político que exige compromisso com a transformação da realidade e constante adaptação às demandas do contexto.

Sua trajetória profissional começou em um momento crítico: em 2014, as turmas da EJA haviam sido encerradas, mas em 2018 foram reabertas por meio do esforço conjunto da gestão e da comunidade escolar. Esse episódio confirma a análise de Arroyo (2017), que entende a EJA como campo de lutas sociais e direitos constantemente ameaçados, cuja manutenção depende da mobilização coletiva. Esse dado revela tanto a fragilidade das políticas públicas voltadas para a EJA quanto a força de resistência de professores, estudantes e gestores.

Entre os principais desafios citados, destacaram-se a evasão escolar, motivada principalmente pela necessidade dos estudantes de conciliarem estudo, trabalho e família, a falta de professores substitutos e a dificuldade em adaptar metodologias às especificidades do público adulto.

A evasão escolar, apontada como um dos maiores desafios pela gestão da escola, é um fenômeno que vai além da dimensão pedagógica, pois está diretamente relacionado às condições de vida dos estudantes da EJA. Segundo dados da PNAD Contínua (IBGE, 2022), a principal justificativa para o abandono escolar na juventude e na vida adulta é a necessidade de trabalhar e gerar renda. No caso das mulheres, soma-se a sobrecarga das tarefas domésticas e do cuidado com filhos. Esse quadro evidencia que a evasão não pode ser interpretada como desinteresse ou falta de compromisso individual, mas como resultado de desigualdades estruturais.

Tais aspectos refletem as análises de Arroyo (2017), que identifica a desistência na EJA como expressão das condições concretas de vida de seus sujeitos. Ainda assim, a gestão demonstrou sensibilidade e compromisso, buscando formas de motivar os alunos e manter a modalidade ativa. Na escola visitada, mesmo diante da ausência de políticas estruturadas, a equipe pedagógica investe em estratégias de motivação, como eventos culturais, feiras de ciências e atividades que dão visibilidade aos talentos dos alunos. Essas ações, embora não resolvam as causas estruturais da evasão, cumprem importante papel na criação de vínculos afetivos e comunitários, fortalecendo o sentimento de pertencimento.

Apesar das dificuldades enfrentadas, a visita revelou a EJA como um espaço de grande potência e resistência. Os eventos culturais e científicos promovidos pela escola são momentos em que os alunos podem demonstrar talentos, habilidades e conhecimentos, muitas vezes invisibilizados no cotidiano escolar.

Essas práticas reafirmam a ideia de que a educação deve ir além da transmissão de conteúdos, promovendo também autoestima, participação e consciência crítica.

Os resultados observados e discutidos evidenciam que a EJA se constitui como um espaço que ultrapassa os limites da escolarização tradicional. Ela assume o papel de reconstrução de trajetórias, de valorização da diversidade cultural e de promoção da cidadania. Como futuros pedagogos, a experiência nos fez reconhecer que a prática educativa na EJA exige sensibilidade, compromisso político e engajamento com a transformação social.

Nesse sentido, confirmamos a afirmação de Freire (1996) de que “a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Ao vivenciar a realidade da EJA, vimos essa transformação em processo, tanto na vida dos estudantes quanto em nossa própria formação docente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permitiu retomar a questão central deste estudo: como as práticas pedagógicas e a gestão escolar na EJA contribuem para a valorização e inclusão dos sujeitos historicamente excluídos do sistema educacional? A visita à Escola EMEIEF Paulo Sarasate mostrou que essas práticas e a gestão comprometida exercem papel fundamental na construção de um espaço inclusivo, acolhedor e transformador.

A EJA desempenha um papel essencial na vida de muitas pessoas que, por questões sociais, econômicas ou até culturais, tiveram historicamente o direito à educação negado. Esse contexto torna ainda mais crucial a valorização da EJA como uma ferramenta de inclusão social e de reconquista de direitos.

O potencial da EJA vai muito além da certificação formal. Ela representa um espaço de ressignificação de trajetórias, onde muitos alunos encontram, pela primeira vez, um ambiente educacional que respeita suas histórias e promove sua autonomia. A EJA se constitui como um lugar de construção de cidadania e desenvolvimento pessoal para aqueles que foram marginalizados pela sociedade.

As ações implementadas pela escola, como a reabertura das turmas em 2018 e a continuidade de projetos pedagógicos inovadores, são iniciativas que

refletem o compromisso da gestão com a promoção de uma educação inclusiva e transformadora. A distribuição de materiais escolares, fardamento e a realização de eventos que celebram as conquistas dos alunos são exemplos de como a valorização desse espaço educacional pode ser um ponto de virada para muitos indivíduos que, por muito tempo, foram privados de direitos fundamentais.

Contudo, ainda há desafios significativos, como a evasão escolar e a falta de professores substitutos, que precisam ser enfrentados para que o EJA possa cumprir plenamente seu papel. A evasão é frequentemente associada à vida complexa dos alunos adultos, que lidam com cansaço físico, responsabilidades profissionais e compromissos familiares ou religiosos. A falta de professores substitutos, por sua vez, afeta a continuidade das aulas, prejudicando o aprendizado dos alunos. É fundamental que políticas públicas sejam fortalecidas para garantir que esses obstáculos sejam superados, permitindo que a EJA se desenvolva plenamente como um espaço de inclusão e transformação.

Nesse sentido, a valorização da EJA vai muito além de uma questão técnica; trata-se de um compromisso com a justiça social e com a reconstrução das trajetórias de milhares de brasileiros que, por tanto tempo, foram excluídos do sistema educacional. A educação de jovens e adultos tem um potencial imenso para transformar vidas, e é fundamental que ela receba o apoio necessário para se consolidar como um espaço de emancipação e desenvolvimento.

Ainda que desafios como a evasão escolar e a falta de professores substitutos existam, o potencial transformador da EJA, conforme enfatizado por Paulo Freire, é inegável. Mais do que um espaço de aprendizagem, a EJA representa uma chance de reconquista de direitos e de reescrita de histórias para pessoas que, historicamente, foram privadas de acesso à educação.

5. REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de lutas sociais.** São Paulo: Cortez, 2017.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a LDB para incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a LDB para incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11 mar. 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Elefante, 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua): Educação 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua): Educação 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua): Educação 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

UNESCO. **Education for All 2015 National Review: Brazil**. Brasília: UNESCO, 2015.

SOBRE OS AUTORES

Autor 1. Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atua como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UECE) no núcleo de alfabetização e é membra do Grupo de Pesquisa Cultura Brasileira e Práticas Pedagógicas (UECE).

PARA CITAR ESTE ARTIGO:

ANDRADE, Roseleide. Dantas. Entre saberes e práticas: reflexões sobre vivências na EJA. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, [S. I.], v. 6, n. 1, 2025. DOI: 10.18227/2675-3294repiv6i1.8845.

Submetido em: 30/09/2025

Revisões requeridas em: 15/10/2025

Aprovado em: 30/10/2025