



A TRAJETÓRIA DO ALUNO DA EJA NO MUNICÍPIO DE ITAPERUNA (RJ): (RE) PENSANDO O FRACASSO

Ana Carolina Valeriete de Oliveira Coelho

Discente de Psicologia no Centro Universitário UniRedentor/Afya

anacvaleriete@gmail.com

Alessandra Tozatto

Docente de Psicologia no Centro Universitário UniRedentor/Afya

alessandra.tozatto@uniredentor.edu.br

Resumo

O presente estudo objetivou identificar como se dá a interpretação dos discentes da EJA sobre as experiências que os levaram a optar pela modalidade e qual a concepção dos docentes em relação aos motivos que levam tais sujeitos a abandonarem e/ou migrarem do ensino regular para a EJA do município de Itaperuna (RJ). A compreensão acerca da trajetória dos alunos não pode ser generalizada nos mais diferentes contextos em decorrência das particularidades que envolvem cada localidade e os cidadãos que ali residem. Sendo assim, trata-se de um estudo quantitativo de caráter descritivo e explicativo, constituído pela aplicação de questionários para discentes e docentes de três instituições de ensino do município supracitado, sendo elas: Chequer Jorge, Oscar Jerônimo e Instituto Federal Fluminense campus Itaperuna. Considerando os dados e a análise dos relatos coletados, apesar de haver uma heterogeneidade nos perfis do público, os discursos revelaram - majoritariamente - a presença de desigualdades de gênero, sociais e raciais no que se refere às motivações de evasão escolar e/ou migração para a EJA. Não obstante, nota-se a unanimidade no desejo de verticalização dos estudos por intermédio da realização de concursos, especializações e graduação, fenômeno denominado pela literatura de pós-permanência. A partir da correlação entre os relatos dos discentes e docentes, percebeu-se a ocorrência simultânea das categorias “trabalho” e “problemas familiares” nos discursos dos educandos e educadores. Contudo, ressalta-se também a presença de vieses que persistem na culpabilização do aluno na ótica dos profissionais. Para tanto, sugere-se a intensificação de ofertas de capacitações aos profissionais e elucida-se a urgência em repensar o fracasso escolar.

Palavras-chave: EJA; educação; fracasso escolar; mudança; psicologia escolar.

Abstract

The present research aimed to identify the interpretation of the students of EJA about the experiences that led them to choose the modality and the conception of the teachers in relation to the reasons that lead these subjects to drop out and/or migrate from regular education to EJA in the municipality of Itaperuna (RJ). The comprehension about the trajectory of the students cannot be generalized in the most different contexts due to the particularities that involve each location and the citizens who live there. Therefore, this is a quantitative study of descriptive and explanatory nature, consisting of the application of questionnaires to students and teachers of three educational institutions in the aforementioned municipality: Chequer Jorge, Oscar Jerônimo and Instituto Federal Fluminense campus Itaperuna. Considering the data and the analysis of the collected reports, although there is a heterogeneity in the profiles of the public, the speeches revealed - mostly - the presence of gender, social and racial inequalities regarding the reasons for dropping out and/or migrating to EJA. However, there is unanimity in the desire to verticalize studies by applying to exams, specializations, and graduation, a phenomenon referred to in the literature as post-permanence. The correlation between the reports of students and teachers reveals the simultaneous occurrence of the categories "work" and "family problems" in the discourse of students and teachers. In addition, the presence of biases that persist in the blaming of the student from the professionals' point of view is also noteworthy. Accordingly, the intensification of training offers for professionals is suggested, and the urgency of rethinking school failure is elucidated.

Keywords: change; education; EJA; school failure; school psychology.

INTRODUÇÃO

A trajetória da educação em solo brasileiro é marcada pelo abandono escolar, baixo rendimento em determinadas disciplinas, defasagens entre idade e série, dificuldades de aprendizagem e outras ocorrências com teor negativo que se associam, na literatura, ao termo fracasso escolar (LIMA; SOUZA, 2020; PATTO, 2015; COUTINHO *et al.*, 2015; PAULA; TFOUNI, 2009; SANTOS, 2003). Na busca pela identificação das possíveis motivações que levam à sua perpetuação, foram engendrados diferentes discursos teóricos ao longo da história, a datar como início o período em que os sistemas de ensino passaram a ser realidade, no final do século XIX (PATTO, 2015).

Destarte, de acordo com Patto (2015) dentre as dimensões desenvolvidas para justificar o insucesso escolar, as que se destacaram foram: as teorias raciais, condições genéticas, ótica biomédica, psicologia diferencial, teoria da carência cultural, teorias crítico-reprodutivistas e, por fim, a dimensão pautada no materialismo dialético (PATTO, 2015). Salienta-se que os aspectos

intrínsecos de cada teorização retratam as investidas de naturalizar o fenômeno em conformidade aos modelos sociais vigentes em cada período (PRIOSTE, 2020; ANGELUCCI *et al.*, 2004) e, para tanto, por auxiliarem na compreensão dos mecanismos de exclusão e suas interferências na trajetória escolar dos discentes, serão brevemente apresentados nesta seção.

A priori, as teorias raciais partiam do pressuposto da existência de estreitas relações entre a capacidade intelectual e a raça dos indivíduos (PATTO, 2015; ANGELUCCI *et al.*, 2004). Logo, foram realizadas sucessivas tentativas por parte de intelectuais de diferentes campos do saber do século XIX - como Dunoyer, Comte e Gobineau - de “[...] comprovação empírica das teses da inferioridade racial de pobres e não brancos” (PATTO, 2015, p. 56). Cabe ressaltar que a explícita presença de influências etnocêntricas e seu caráter discriminatório culminaram, em nosso território caracterizado pela miscigenação, nas investidas de branqueamento da população as quais tiveram como seu principal fomentador, Sílvio Romero (PATTO, 2015; BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Ainda no século XIX e por efeito das contribuições de Sir Francis Galton, foram incluídas razões com enfoque genético. Nessa perspectiva, considerava-se que as aptidões intelectuais dos indivíduos eram resultantes das qualidades de seus antecessores, contribuindo para a construção do termo “genialidade hereditária” e promoção de ideais eugenistas (PATTO, 2015; CONT, 2008). Analogamente às convicções de Galton, o darwinismo social estabelecia que haveria o destaque e ascensão por parte de indivíduos pertencentes aos grupos superiores em detrimento aos grupos inferiores, sendo os últimos - devido às desvantagens oriundas de seus aspectos intrínsecos - incapazes de competir igualmente com sujeitos pertencentes à outra categoria, sendo condenados à marginalização no processo de seleção (PATTO, 2015; BOLSANELLO, 1996).

Em fins do século XIX e início do século passado, as vertentes biomédicas apresentaram desenvolvimento exponencial e ganharam força, sendo aplicadas no âmbito da psicologia em busca das causas do fracasso escolar (PATTO, 2015; PATTO, 1997). Não obstante, o uso de tais princípios validaram a reprodução de práticas excludentes e a disseminação de rótulos em um ambiente que deveria ter a inclusão como foco (COUTINHO *et al.*, 2015; OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2009). Por conseguinte, perante influências da

biomedicina, nos primórdios do século XX a psicologia diferencial transfere a culpa das manifestações do fracasso escolar às diferenças existentes entre os sujeitos, fossem elas físicas, emocionais e/ou psicológicas (PATTO, 2015; NEGREIROS *et al.*, 2017).

Entre as décadas de 1960 e 1970 emerge na América do Norte uma nova forma de pensar o fracasso escolar que, segundo Patto (2015), desempenhou forte presença nas pesquisas da época e foi representada no Brasil pela psicóloga Ana Maria Poppovic: a teoria da carência cultural. Nesse viés, as justificativas relacionavam os insucessos escolares às circunstâncias extraescolares, ou seja, condições de vida precárias às quais o discente era submetido e que interferiam diretamente em sua trajetória escolar. Sendo assim, as responsabilidades das instituições de ensino eram mantidas em segundo plano e somente abordadas para criticarem métodos inadequados aplicados aos alunos das classes baixas os quais, submersos em uma espécie de privação cultural, não seriam capazes de aprender os mesmos conteúdos e com as mesmas técnicas que indivíduos de classes mais altas (PATTO, 2015; PAULA; TFOUNI, 2009).

Paralelamente ao desenvolvimento da teoria da carência cultural, as articulações das teorias crítico-reprodutivistas revolucionaram os modos de pensar sobre as causas do fracasso escolar dado que se alicerçaram no entendimento do papel do sistema escolar na produção do fenômeno, retirando - pela primeira vez - a culpabilização do sujeito (PATTO, 2015). Tendo Bourdieu, Passeron e Althusser como principais representantes, tais concepções impulsionaram a aplicação de uma forma ainda não utilizada na tentativa de identificação das causas do insucesso escolar: o materialismo dialético (PATTO, 2015).

Segundo Tozoni-Reis (2020) a possibilidade de delineamento das causas do fracasso escolar com o materialismo dialético permitiu o rompimento com as perspectivas unilaterais previamente expostas, as quais culpabilizavam ora o aluno ora a instituição de ensino, representando - assim - a superação da dicotomia entre subjetividade e objetividade na análise da esfera do insucesso escolar. Faz-se necessário destacar que, além de suas limitações quanto ao objeto ao qual escoram as justificativas, as teorias anteriores à abordagem do materialismo histórico-dialético colaboraram para o enraizamento de estigmas e

naturalização das segregações no contexto escolar que, ainda no século XXI, auxiliam no processo de exclusão (PATTO, 2015).

Mediante a cautela na elaboração de conteúdos compromissados com a realidade e sob a ótica materialista histórico-dialética, Patto (2015) realiza uma articulação entre o processo de ensino-aprendizagem, os modos de dominação que interferem no funcionamento das relações intraescolares e as discriminações sociais, corroborando para o (re) pensar do fracasso escolar e a superação da neutralidade nas problemáticas que permeiam a máquina educacional. Ressalta-se que devido à construção sócio-histórica do contexto, este é passível de transformação por intermédio da identificação dos reais desafios, causas e, posteriormente, das possibilidades de mudança (TOZONI-REIS, 2020; PATTO, 2015). Tais renovações são possíveis de serem realizadas por meio de uma análise integral e dotada de preocupação com os fatores histórico-culturais e, deste modo, fundamentada no materialismo dialético (PATTO, 2015; PATTO, 1997), viés utilizado na construção da presente pesquisa.

Mas qual a relação entre a produção do fracasso escolar e a educação de jovens adultos? Santos (2003) identifica a interrupção dos estudos no ensino regular como um efeito tácito dos mecanismos de exclusão reproduzidos nas próprias instituições de ensino somadas às condições desiguais relacionadas ao gênero, raça e classe (PATTO, 2015; HOOKS, 2013). Outrossim, Carvalho (2004) acrescenta que as práticas pedagógicas colaboram, através dos meios de correção e punição, para a rotulação, classificação e hierarquização entre os discentes levando, conseqüentemente, à baixa autoestima e ao processo de exclusão. Em conformidade com Patto (2015) a qual evidencia a contaminação das relações intra e extraescolares por micro mecanismos que detém como finalidade principal a manutenção das desigualdades, Barbosa *et al.* (2020), Barbosa (2019) e Dubet (2003) ainda apresenta-nos uma problemática que propicia a perpetuação do fenômeno: a seletividade escolar, que ocorre quando discentes mais favorecidos socialmente recebem atenção diferenciada do corpo docente enquanto os desfavorecidos não são estimulados a aprenderem de fato. Os impactos da seleção favorecem a desqualificação dos educandos rotulados como casos difíceis e, por conseguinte, fomentam o desemprego e, concomitantemente, as desigualdades sociais.

Segundo dados levantados pelo IBGE (2019) constatou-se que 32,2% da população acima de 25 anos possuía o ensino fundamental incompleto (IBGE, 2019), números que contradizem o artigo 205 da Constituição Federal, que prevê condições igualitárias de acesso e permanência dos indivíduos na escola (BRASIL, 2016), assegurando – em tese – que todos os brasileiros tenham grau de instrução completo. No que tange à realidade do município de Itaperuna, localizado no Noroeste Fluminense, observou-se que de acordo com os últimos estudos socioeconômicos desenvolvidos pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2018 apenas 766 estudantes concluíram o ensino fundamental em Itaperuna, representando uma queda de 39% em um intervalo de 20 anos, entre 1998 e 2018 (BRASIL, 2019). Além disso, os dados evidenciaram a existência de baixo rendimento dos alunos da rede pública e uma hegemonia de aprovação em instituições particulares (BRASIL, 2019).

Embora desde 1990 tenham sido desenvolvidos projetos e políticas públicas voltadas para a inclusão dos indivíduos no âmbito educacional, como o Programa de Alfabetização Solidária (1997) e o extinto PRONERA (1998) (HADDAD; DI PIERRO, 2000), é importante pontuar que o fracasso escolar ainda se faz presente em nossa realidade. Nesse cenário, na tentativa de democratizar o ensino, erradicar o analfabetismo e atender as necessidades de indivíduos que interromperam os estudos no ensino regular, cria-se a modalidade da educação de jovens e adultos (EJA) no ano de 1996 e que perdura até os dias atuais (KELLER; BECKER, 2020; NEGREIROS *et al.*, 2017; HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Todavia, a literatura recente revela a existência de um novo quadro exibido na EJA: a juvenilização (MORAES *et al.*, 2020; TEIXEIRA, 2019; KLAVA, 2015). Segundo Teixeira (2019) o significado do termo vincula-se ao crescente aumento de indivíduos mais novos, aptos para estarem no ensino regular, na educação de jovens e adultos. As ponderações realizadas por Barbosa (2019) evidenciam que a juvenilização retrata os impactos da exclusão que coopera para que esses sujeitos evadam e/ou migrem para a EJA, contribuindo para que sejam enquadrados nas estatísticas como parte do fracasso escolar (BARBOSA *et al.*, 2020).

Nesse contexto e levando em consideração que as realidades se alteram a depender da região (PATTO, 2015), torna-se relevante a investigação acerca

de como se dá a interpretação dos discentes da EJA do município de Itaperuna (RJ) sobre as experiências que os levaram a optar pela EJA e qual a concepção dos docentes em relação aos motivos que levam tais sujeitos a tomarem tal decisão, visando desmistificar conceitos reducionistas e biologizantes que persistem em circundar o fenômeno do fracasso escolar. Sendo assim, por meio da análise do discurso de 44 discentes e 12 docentes distribuídos entre as redes federal, municipal e estadual, buscou-se apresentar o perfil dos educandos, suas motivações para terem saído do ensino regular e suas perspectivas de futuro, permitindo – por fim – o inter cruzamento entre as experiências escolares e as categorias que estiveram presentes na ótica dos docentes.

MATERIAIS E MÉTODOS

Tomando como base a problemática de pesquisa previamente exposta, tem-se a abordagem quanti-qualitativa, descritiva e explicativa enquanto a mais adequada. A integração entre os métodos qualitativo e quantitativo permite não só uma maior aproximação do público da pesquisa como também promove precisão aos dados objetivos (DENZIN; LINCOLN, 2006; VÍCTORA *et al.*, 2000), proporcionando a análise integral da temática proposta e a emergência de questões subjetivas. Além disso, por possuir cunho descritivo e explicativo, visa, respectivamente, descrever os fenômenos encontrados e delinear as relações de causa e efeito entre as variáveis (GIL, 2008).

Em cumprimento às exigências éticas, destaca-se que a presente investigação obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UniRedentor/Afya e o certificado de apresentação de apreciação ética, de sigla CAAE, encontra-se sob o nº 60436122.7.0000.5648. Ressalta-se que os participantes da pesquisa, ao aceitarem constituírem a amostra, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

A priori, elucida-se que os problemas centrais que levaram à estruturação do projeto foram: quais experiências levaram os discentes da EJA a optarem pela modalidade e quais são as concepções que os docentes possuem acerca das motivações que levam os alunos a abandonarem a instituição de ensino e/ou migrarem para o programa? Para tanto, o objetivo geral foi identificar como se dá a interpretação dos discentes da EJA sobre as experiências que os levaram a optar pela modalidade e levantar quais categorias aparecem com maior

frequência na concepção dos docentes em relação aos motivos que levam tais sujeitos a abandonarem e/ou migrarem do ensino regular para a EJA do município de Itaperuna (RJ). Em adição, foram estabelecidos três objetivos específicos que auxiliaram na elaboração das etapas no caminho para a satisfação da problemática central, sendo eles: a) Qual o perfil dos estudantes da EJA itaperunense? b) Quais são as perspectivas desse aluno para o futuro? c) Os docentes possuem capacitação para trabalhar com esse público em específico?

Assim sendo, a pesquisa foi constituída por três etapas, as quais foram divididas em: revisão da literatura, coleta e análise de dados. As bases de dados utilizadas para o aporte teórico que fundamentou a discussão foram *SciELO* e *Google Acadêmico*. Para a coleta de dados, escolheu-se o uso de questionários semiestruturados uma vez que, de acordo com May (2004, p. 172), tal método “[...] fornece ao pesquisador um meio de analisar os modos pelos quais as pessoas percebem os eventos e as relações e as razões para que oferecem para assim fazê-lo.”, sendo o método mais indicado para a presente investigação.

A coleta de dados foi realizada entre os meses de abril e maio de 2022 com o público de três instituições de ensino localizadas no município de Itaperuna, sendo elas: Chequer Jorge, Oscar Jerônimo e Instituto Federal Fluminense. O critério utilizado para a seleção das escolas deu-se pela necessidade de realização da análise em diferentes âmbitos, ou seja, pelo propósito de investigação aos diferentes níveis da educação pública: municipal (Oscar Jerônimo), estadual (Chequer Jorge) e federal (Instituto Federal Fluminense).

Ademais, não somente foram elaborados questionários para os alunos enquanto protagonistas da pesquisa como também para os professores, para fins de comparação das concepções dos profissionais e reais motivações que fizeram com que o público abandonasse as instituições de ensino e/ou migrasse do ensino regular para a EJA. No total, a amostra foi composta por 44 discentes e 12 docentes.

No que concerne às especificidades, nas instituições Chequer Jorge e Oscar Jerônimo a aplicação dos questionários ocorreu no formato presencial, sendo constituída por 16 discentes e 4 docentes em cada. Já no Instituto Federal Fluminense, devido à permanência das aulas na modalidade remota em

decorrência da pandemia do Covid-19 e da dificuldade em reunir alunos e profissionais, realizou-se a coleta de dados online com o auxílio da plataforma *Google Forms* e a divulgação por meio do *Email* e *WhatsApp* do público. Para tanto, na amostra referente ao IFF, 12 discentes e 4 docentes participaram da coleta de dados.

A dimensão amostral justifica-se sob a especificidade do público e a qualidade dos discursos coletados. Foram incluídos sujeitos de ambos os sexos e que estavam matriculados em qualquer nível da EJA e/ou lecionavam para este público. Os critérios de exclusão adotados foram a recusa em participar da pesquisa e indivíduos que não estavam regularmente matriculados, não frequentavam as instituições e não lecionavam para o público da EJA. É importante salientar que os questionamentos foram idênticos tanto presencialmente quanto online.

As perguntas objetivas do questionário voltado aos alunos direcionaram-se ao perfil sociodemográfico. Sendo assim, os itens foram relacionados ao sexo, faixa etária, cor e/ou raça, renda mensal e se possuíam alguma ocupação. No que se refere às questões fechadas voltadas para os educadores, estas englobaram: tempo de experiência com a EJA e se tinham ou não especialização para trabalhar com essa modalidade de ensino.

Em relação à análise qualitativa no que se refere às vivências dos alunos, utilizou-se questionamentos abertos que objetivaram coletar relatos sobre a trajetória dos discentes, motivos de abandono e perspectivas para o futuro. Do mesmo modo, a coleta da visão dos profissionais acerca das motivações dos alunos também foi realizada por meio de questões abertas.

Posteriormente, enquanto o tratamento dos dados objetivos coletados foi realizado por meio de tabulação no Excel, os dados qualitativos foram examinados tendo como base a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2001). Assim sendo, por intermédio de uma leitura equiflutuante e a mineração dos discursos coletados, foi possível realizar a segregação dos relatos em categorias, facilitando a compreensão e articulação com a fundamentação teórica (BARDIN, 2001).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

PERFIL DOS EDUCANDOS

Em razão do volume de etapas, dos variados campos de aplicação da pesquisa e da distinção entre público-alvo dos questionários, optou-se pela separação das amostras em A, B e C, as quais representam respectivamente as instituições: Chequer Jorge, Oscar Jerônimo e Instituto Federal Fluminense *campus* Itaperuna. Preferiu-se também realizar a exposição dos resultados dos discentes voluntários primeiro e, após, a dos dados coletados dos docentes.

A tabela 1 retrata uma variação no perfil dos alunos respondentes. De modo geral, a amostra A – composta pelos voluntários do Chequer Jorge - foi constituída por 63% (10) de indivíduos do sexo masculino e 37% (6) do sexo feminino. Já a amostra B revelou uma predominância de mulheres, obtendo 75% (12) da participação feminina e apenas 25% (4) de colaboradores homens. Por último, a amostra C – formada pelos respondentes do Instituto Federal Fluminense *campus* Itaperuna - apresentou 75% (9) respostas de indivíduos do sexo masculino e somente 25% (3) de mulheres.

Tabela 1 – Perfil dos alunos respondentes que fazem parte da modalidade da EJA nos âmbitos estadual, municipal e federal respectivamente

Variáveis	Amostra A (Chequer Jorge)		Amostra B (Oscar Jerônimo)		Amostra C (Instituto Federal Fluminense)	
	N	%	N	%	N	%
1. Sexo						
Masculino	10	63	4	25	9	75
Feminino	6	37	12	75	3	25
2. Faixa Etária						
15 a 19 anos	5	31.2	9	56.2	0	0
20 a 29 anos	5	31.2	3	18.7	4	33.3
30 a 39 anos	3	18.7	2	12.5	7	58.3
40 a 49 anos	1	6.2	1	6.2	1	8.3
50 a 59 anos	2	12.5	0	0	0	0
60 anos ou mais	0	0	1	6.2	0	0

Fonte: as autoras (2022)

A exposição da prevalência de indivíduos de diferentes sexos na modalidade de educação para jovens e adultos faz-se importante dado que a interrupção dos estudos e o distanciamento do indivíduo do ambiente escolar são experimentados de formas distintas (SANTOS, 2003), possuindo causas que se inter cruzam a depender do gênero, raça e classe social (HOOKS, 2013). Destarte, as vivências expostas por homens e mulheres na parte aberta dos questionários variam também pelo papel desempenhado por eles na sociedade e os desafios distintos enfrentados em virtude das diferenças propostas por Hooks (2013).

Portanto, uma importante observação a ser feita refere-se à predominância de mulheres na amostra B e a carência desse público na amostra C, as quais justificam-se em razão do ensino técnico ofertado pelo Instituto Federal Fluminense em conjunto com o ensino supletivo. Conforme apresentado no próprio site do Instituto (Governo Federal, 2022), o único curso integrado com o supletivo no campus Itaperuna é eletrotécnica.

De modo geral, alguns questionamentos interessantes que surgem para debate a partir da apresentação dos dados supracitados são: as mulheres buscam o supletivo para terminar uma etapa que não conseguiram antes ou querem e são incentivadas a se especializarem assim como o público masculino? Existem concepções que segregam os gêneros e empurram - por meio do inconsciente coletivo – mulheres para determinados cursos e homens para outros? Por que os homens buscam tanto se especializarem?

Estudos recentes de Santos *et al.* (2020), Valentim e Babato (2019) e Schwanke (2016) denunciam a existência de estigmas de gênero que perpassam as relações de trabalho e estudos, conectando-se diretamente com a discriminação de mulheres que decidem se inserir em cursos como eletrotécnica e mecânica, os quais fogem daqueles vistos enquanto essencialmente femininos. Logo, a baixa incidência de respostas oriundas de mulheres na amostra C da presente pesquisa justifica-se por tais estigmas, obtendo uma estreita relação com outro estudo realizado por Oliveira (2017), a qual também constatou a predominância disparada de indivíduos do sexo masculino.

Ademais, Ribas (2014) salienta que a prevalência de mulheres na modalidade da EJA enquadra-se como reflexo da falta de acesso, demandas domésticas e/ou relação conjugal, motivações que interferem na trajetória escolar e as impedem de concluir o ensino regular. Alves (2019) acrescenta que desde a infância, as vivências dos sujeitos são contaminadas pelos modos de dominação intrínsecos ao sistema patriarcal que submetem as mulheres ao processo de exclusão. Exemplificando, os resultados de suas contribuições revelam que as estudantes da EJA que compuseram sua amostra foram impedidas por seus maridos de prosseguirem com os estudos (ALVES, 2019). De igual modo, Souza e Fonseca (2013, p. 276) pontuam que são os efeitos das “[...] desigualdades nas correlações de gênero, que envolvem as alunas da EJA em uma teia de obrigações e responsabilidades pelo cuidado, discursivamente urdida em práticas históricas que, desde cedo, vão ensinando um jeito de ‘ser mulher’.”

No que se refere à faixa etária do público respondente, a tabela 1 indica a mescla e diversidade de idades, bem como uma dominância de jovens em uma das amostras. Conforme exposto, observa-se que na porção do Chequer Jorge, as respostas possuíram maior prevalência nas opções que representavam 15 a 19 anos (31,25%) e 20 a 29 anos (31,25%). Contudo, houve respondentes de 30 a 39 anos (18,75%); 40 a 49 anos (6,25%); 50 a 59 anos (12,5%). Nenhum respondente tinha 60 anos ou mais.

Já na amostra B, a presença de jovens que afirmaram possuir de 15 a 19 anos representou 56,25% das respostas do Oscar Jerônimo. Para além disso, outras respostas dividiram-se entre: 20 a 29 anos (18,75%); 30 a 39 anos (12,5%); 40 a 49 anos (6,25%); 60 anos ou mais (6,25%). O intervalo de 50 a 59 anos não obteve nenhum resultado e é importante pontuar que a única respondente acima de 60 anos faz parte dessa fração amostral.

Haddad e Di Pierro (2000), chegam à conclusão de que, em discrepância com as décadas anteriores, a educação de jovens e adultos vem ganhando uma nova identidade; ou seja, a necessidade de ter um diploma proporcionou a diversidade de perfis em sala de aula. Além disso, uma interessante investigação acerca da presença em massa de jovens no ensino supletivo aponta a existência de um fenômeno que Teixeira (2019) explica ser denominado de juvenilização, exprimindo o processo migratório dos jovens do ensino normal para a EJA.

Souza Filho *et al.* (2021) demonstram preocupação ao dissertarem sobre a juvenilização dado que descaracteriza o público para o qual o programa foi originalmente desenvolvido e exhibe as repercussões do processo de exclusão nas trajetórias escolares desses sujeitos. Para mais, os autores ainda afirmam que tal fenômeno

[...] vem do insucesso escolar que retrata o problema vivido na escola regular e, também, as características que os identificam no processo de adolescência. Somam-se, ainda, os desafios sociais desses alunos, em particular a questão do acesso ao emprego e à renda, que, muitas vezes, seduz o aluno para o mundo do trabalho, promovendo a exclusão da vida escolar (SOUZA FILHO *et al.*, 2021, p. 723).

Silva (2010) acrescenta que esses adolescentes saem do ensino regular por serem expostos a conteúdos desinteressantes os quais acabam por gerar sujeitos desacreditados que vêm a integrar a modalidade de educação para jovens e adultos. Outra circunstância que colabora para a juvenilização na EJA é a condição social que introduz a necessidade de um emprego durante o dia para sustento (SILVA, 2010).

Por último, as respostas obtidas pelos voluntários do IFF tiveram respondentes com a seguinte variação de idade: entre 20 a 29 anos (33,3%); 30 a 39 anos (58,3%); e 40 a 49 anos (8,3%). Tais resultados permitem uma breve comparação acerca das diferenças entre o perfil dos indivíduos que estudam nos âmbitos municipal, estadual e federal.

Nitidamente, o público de cada instituição de ensino selecionado para a participação da presente amostragem possui suas próprias especificidades e padrões. Logo, quando comparados globalmente, apenas reforçam a importância da existência de estudos relativos à realidade do município de Itaperuna, tornando-se impraticável a aplicação de ideias que foram construídas tendo como base a intervenção em outras localidades.

Buscou-se verificar também dados referentes à cor e/ou raça e estado civil dos alunos que participaram da pesquisa. Nesse contexto, duas questões que se destacaram estão relacionadas à prevalência de indivíduos que se autodeclararam pardos e/ou negros, e solteiros (as) conforme pode ser observado na tabela 2.

Tabela 2 – Dados referentes à cor e/ou raça e estado civil dos alunos participantes da pesquisa

Variáveis	Amostra A (Chequer Jorge)		Amostra B (Oscar Jerônimo)		Amostra C (Instituto Federal Fluminense)	
	N	%	N	%	N	%
3. Cor e/ou raça						
Amarela	1	6.2	0	0	0	0
Branca	1	6.2	3	18.7	3	25
Parda	8	50	7	43.7	4	33.3
Preta	5	31.2	5	31.2	4	33.3
Outra	1	6.2	1	6.2	1	8.3
4. Estado civil						
Solteiro (a)	10	63	11	68.7	4	33.3
Casado (a)	5	31.2	3	18.7	4	33.3
Divorciado (a)	1	6.2	0	0	2	16.6
União Estável	0	0	1	6.2	2	16.6
Viúvo (a)	0	0	1	6.2	0	0

Fonte: as autoras (2022)

No que tange a este tópico, nota-se uma padronização nas três instituições no que diz respeito ao tópico cor e/ou raça. Sendo assim, a amostra A foi composta por 50% de pessoas pardas e 31,2% de negros, totalizando 81,2% da amostragem do Chequer; já a amostra B constitui-se por 43,7% de pardos e 31,2% de negros, totalizando 74,9% da amostragem do Oscar Jerônimo; por fim, na amostra C, 33,3% dos indivíduos se declararam pardos e 33,3% negros, totalizando 66,6% da amostragem do IFF.

De mesmo modo, Brochado (2018) e Teixeira (2018) identificaram a mesma discrepância entre a presença de indivíduos brancos e pardos/negros na modalidade de educação para jovens e adultos, o que revela um caráter ambivalente: ao passo que demonstra a democratização da educação, o programa também denuncia o quanto as desigualdades raciais ainda se fazem existentes no contexto escolar. Outrossim, os dados coletados no município de Itaperuna transparecem o desencadeamento do que a literatura denomina de

enegrecimento da EJA (TEIXEIRA, 2019). Os questionamentos levantados giram em torno de como o insucesso escolar e sentimentos de pertencimento são experienciados por indivíduos de diferentes raças (TEIXEIRA, 2019).

Em síntese, para Mendes (2016) a justificativa pelo alto índice de sujeitos que se autodeclaram pardos e negros está ancorada na ideia de que esses indivíduos sofrem pela exclusão velada em todos os âmbitos da sociedade em decorrência de um processo estrutural que está intrínseco nas relações sociais e institucionais, sendo submetidos à inúmeros processos de vulnerabilidade. Tais jovens são aqueles que “[...] tiveram seu direito negado, marcados pela reprovação e pelas rupturas momentâneas com a escola (expressas pelas experiências da infrequência, abandono e evasão escolar)” (TEIXEIRA, 2019, p. 80), fatores que estão diretamente associados às suas demandas cotidianas visto que é impossível a separação entre as experiências subjetivas e o cenário nas quais elas ocorrem.

Em conformidade com as justificativas, Hooks (2013) apresenta-nos a ideia de que todos indivíduos não brancos compartilham do sentimento de não pertencimento nas instituições, em especial a escola. O desconforto advém da disseminação de concepções que reproduzem hegemonias dominantes conforme Foucault (1975) já exterioriza, reforçando e implantando ideais discriminatórios e desiguais.

Ademais, o índice de indivíduos solteiros sobressaiu-se nas três amostras, totalizando 25 indivíduos ou 56,8% da amostra total. Separadamente, a amostra A possui 63% de respondentes solteiros, a B aproximadamente 68,7% e a amostragem C constitui-se por 33,3%. De modo geral, a última empatou com o tópico de casado (a), o qual também possui 33,3% de respostas.

Por fim, a tabela abaixo representa o último grupo das respostas objetivas destinadas aos alunos e engloba algumas questões relevantes para o entendimento das causas que levaram o abandono dos indivíduos, suas motivações para retornarem aos estudos e possíveis razões que podem levar esses sujeitos à evasão novamente, possuindo as seguintes variáveis: “Você tem filhos? Eles ainda dependem de você?”, “Aproximadamente, de quanto é a sua renda mensal?” e “Você trabalha?”.

A *priori*, a primeira questão que será posta para discussão é se os respondentes possuem filhos e se estes ainda são dependentes. De modo geral,

na amostra A, 6,2% afirmou que possui filhos mas que eles são independentes, 31,2% disse que possuem mas que ainda são dependentes e 63% marcou não ter filhos; já na amostra B, 6% afirmaram possuir filhos independentes, 31% disse que sua prole ainda é dependente e 63% disse não ter filhos; por fim, na amostra C ninguém marcou a opção que trazia filhos independentes, porém 58,3% afirmou ter filhos que ainda dependem deles e 41,6% disse não ter filhos.

Tabela 3 – Dados sociodemográficos referentes aos respondentes da pesquisa

Variáveis	Amostra A (Chequer Jorge)		Amostra B (Oscar Jerônimo)		Amostra C (Instituto Federal Fluminense)	
	N	%	N	%	N	%
	5. Você tem filhos? Eles ainda dependem de você?					
Sim, mas são independentes	1	6.2	1	6	0	0
Sim e ainda dependem de mim	5	31.2	5	31	7	58.3
Não tenho filhos	10	63	10	63	5	41.6
6. Aproximadamente, de quanto é a sua renda mensal?						
1 salário-mínimo	10	63	13	81.2	8	66.6
Mais de 1 e até 2 salários-mínimos	6	37	1	6.2	3	25
Mais de 2 e até 3 salários-mínimos	0	0	0	0	1	8.3
Mais de 3 e até 4 salários-mínimos	0	0	1	6.2	0	0
Acima de 4 salários-mínimos	0	0	1	6.2	0	0
7. Você trabalha?						
Sim, trabalho meio período	5	31.2	3	18.7	0	0
Sim, trabalho em período integral	6	37	3	18.7	11	91.6

Não, estou desempregado (a)	1	6.2	3	18.7	1	8.3
Não trabalho fora, mas realizo tarefas de casa	4	25	7	43.7	0	0

Fonte: as autoras (2022)

No tratamento dos dados referentes à renda mensal, notou-se outra prevalência interessante: mais de 60% de cada amostra possui uma renda de apenas um salário-mínimo. De forma mais detalhada, a amostra B - referente aos dados do Oscar Jerônimo - possuiu 81,2% de indivíduos que sobrevivem o mês com uma salário-mínimo, sendo seguida pela amostra C com 66,6% e a amostra A com 63% dos sujeitos que se encaixam neste tópico.

Segundo a pesquisa elaborada por Gomes e Garcia (2014), os achados da obra de Patto (2015) e as problemáticas levantadas na tese de Teixeira (2019), no que tange à renda, percebe-se que é - por muitas vezes - um fator ligado simultaneamente à evasão e à permanência do aluno na instituição de ensino visto que a prioridade será de colocar suprimentos dentro de casa, levando os educando à evadirem e/ou migrarem para a EJA em razão dos conflitos de horário com os empregos que são, em sua maioria, diurnos. Em contrapartida, muitos retornam aos estudos tendo como objetivo expandirem suas capacitações com a finalidade de obterem maiores rendas (TEIXEIRA, 2019).

Para finalizar a exposição dos resultados das respostas objetivas, temos a última condição que pode vir a influenciar não só no rendimento destes em sala de aula como também contribuir para a evasão: o trabalho. Para fins de análise, observa-se na tabela 3 que as opções que obtiveram maior número de respostas foram: “trabalho em período integral” e “não trabalho fora, mas realizo tarefas de casa”.

É interessante pontuar que nos resultados da instituição da amostra B, a mesma que teve maior número de voluntárias mulheres, tem-se a prevalência de respostas afirmando não trabalhar fora, mas realizar tarefas de casa, totalizando 43% da amostragem. Logo, se estabelece uma relação com os recortes de gênero, os quais devido aos papéis sociais delineados em uma sociedade essencialmente patriarcal na qual enxerga-se o plano feminino enquanto um plano de cuidado, muitas mulheres não são inseridas no mercado

de trabalho e acabam ficando responsáveis por lidarem com a casa, filhos e família (SANTOS, 2003; SOUZA *et al.*, 2013; FIUZA, 2013; GOMES; GARCIA, 2014).

Não obstante, a amostra C – representando o Instituto Federal Fluminense - a qual obteve maior número de respostas do sexo masculino, revelou que 91% dos voluntários trabalham integralmente, indicando outra responsabilidade socialmente imposta aos homens. Por meio de uma análise pautada no materialismo dialético, pode-se afirmar que indivíduos do sexo masculino são orientados e encarregados de proverem o sustento da casa e até mesmo auxiliarem no complemento da renda desde novos, sendo esse fator um dos que acabam por levar os indivíduos a abandonarem a escola ou migrarem para a EJA em busca de um horário que atenda às necessidades, ou seja, após o expediente (FIUZA, 2013; SOUZA *et al.*, 2013; TEIXEIRA, 2019). Soares (2007) também obteve como resultados uma parcela significativa que migrava para a EJA em razão do trabalho, totalizando 90% dos entrevistados no período em que foi realizada, evidenciando as condições sociais às quais esses sujeitos são submetidos.

TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS EDUCANDOS: REPENSANDO O FRACASSO

Nesta seção são expostas tanto as categorias referentes às motivações que levaram os educandos a evadirem e/ou retornarem para a EJA, bem como o que os levou a retomarem os estudos. Além disso, apresenta-se recortes selecionados das respostas subjetivas que representam parcialmente a trajetória escolar dos educandos voluntários da pesquisa, possibilitando uma síntese geral das experiências manifestadas.

A partir de uma análise da tabela 4, observa-se que as variáveis que mais estiveram presentes nos discursos sobre as causas dos discentes terem abandonado os estudos e/ou migrado para a EJA foram: “trabalho”, “gravidez”, “casamento”, “problemas familiares”, “problemas de saúde” e “nunca abandonei a escola”. Dados das investigações de Ferreira e Martinelli (2016), reafirmam os resultados encontrados, destacando que a maior parte da amostra pontuou ter abandonado os estudos em decorrência do trabalho, gravidez, casamento e filhos.

A *priori*, destaca-se que a justificativa de gravidez e casamento por parte do público feminino, constituíram também os discursos coletados por Souza (2019). Conforme exposto na seção anterior, a presença deste público reflete o sistema alicerçado em uma cultura patriarcal que por décadas excluiu as mulheres de frequentarem instituições de ensino (SOUZA; FONSECA, 2013).

No que se refere aos participantes que pontuaram “nunca abandonei a escola”, estes concentram-se na amostra C referente ao Instituto Federal Fluminense campus Itaperuna. Devido à oferta do ensino técnico concomitantemente ao supletivo e ao número limitado de vagas somente para o técnico, esses discentes veem como saída matricular-se no PROEJA, contudo com interesse somente na qualificação e não no diploma de conclusão do segundo grau dado que já possuem.

Tabela 4 – Categorias referentes às motivações que levaram os respondentes das questões discursivas a aderirem a EJA

Variáveis	Amostra A (Chequer Jorge)		Amostra B (Oscar Jerônimo)		Amostra C (Instituto Federal Fluminense)	
	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens
<i>Categoria Trabalho</i>	3	5	4	1	1	3
<i>Categoria Gravidez</i>	4	0	2	0	3	0
<i>Categoria Casamento</i>	2	0	3	0	1	0
<i>Categoria Problemas familiares</i>	1	2	1	2	0	0

<i>Categoria 5: Problemas de saúde</i>	1	0	0	1	0	0
<i>Categoria 6: nunca abandonei a escola</i>	0	2	2	0	1	6

Fonte: as autoras (2022)

Apesar das perguntas abertas terem sido formuladas separadamente, ambas se completam. Através da análise de Bardin (2001), percebeu-se que as categorias se conectam entre si, indicando a existência de um incômodo - por parte dos alunos - de não terem finalizado essa etapa e a necessidade e/ou sonho de verticalização no campo dos estudos (SOARES, 2007), fenômeno que a literatura denomina como sendo sucessão ou pós permanência (REIS, 2016). Analogamente, as narrativas coletadas por Freitas *et al.* (2021) também demonstraram as projeções que os discentes da EJA fazem em relação ao futuro e a continuidade nos estudos.

Tabela 5 – Categorias referentes às justificativas dos alunos estarem e/ou retornarem aos estudos na EJA

Variáveis	Amostra A (Chequer Jorge)		Amostra B (Oscar Jerônimo)		Amostra C (Instituto Federal Fluminense)	
	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens
<i>Categoria 1: Renda e um emprego melhor</i>	3	4	1	1	0	3
<i>Categoria 2: Realizar sonhos</i>	2	1	2	0	0	1
<i>Categoria 3: Prosseguir nos estudos (faculdade,</i>	1	3	3	1	3	8

<i>concurso e/ou ensino técnico)</i>						
<i>Categoria 4:</i>						
<i>Terminar a etapa escolar</i>	2	3	3	1	1	2
<i>Categoria 5:</i>						
<i>Filhos já estão maiores</i>	1	0	1	0	0	0
<i>Categoria 6:</i>						
<i>Horário melhor</i>	0	0	1	0	0	0

Fonte: as autoras (2022)

Antes de prosseguir, elucida-se que as identificações na frente dos recortes são puramente fictícios e não possuem relação com a verdadeira identidade dos respondentes; a intenção de colocar nomes advém do propósito de significar as trajetórias, de modo a possibilitar que tais relatos sejam percebidos enquanto experiências que fizeram e fazem parte de indivíduos.

Em primeira análise, conforme apresentado previamente nas categorias, o processo de abandono foi relatado por muitas mulheres como sendo produto da constituição de família, seja somente pela gravidez, pelo casamento ou ambos. Tais motivações estão presentes nos relatos abaixo:

Eu abandonei a escola mais nova porque eu engravidei com 17 anos, atrapalhou um pouco nos meus estudos e eu morava bem longe do colégio na época começou a me desanimar por conta disso tudo depois eu casei muito nova e não pude mais voltar (Maria).

Cursei quando nova até o 2º ano de formação de professor, mas parei por decidir constituir família, acreditando poder voltar às atividades logo, mas não deu (Fernanda).

Além disso, obtivemos outra resposta que se destacou, retratando a realidade de mulheres que passaram por dificuldades financeiras e, para que o sustento se mantivesse, tiveram que abandonar o contexto escolar para ajudar nas tarefas de casa. Gabriela deixa nítido que as causas de seu abandono não foram por intenções próprias, mas sim resultado de fatores extrínsecos.

[...] deixei a escola com 12 anos porque minha vó ficou deficiente em uma cama, na mesma época meu pai sofreu um acidente e teve que passar por uma cirurgia na época tinha dois irmãos pequenos minha mãe teve que trabalhar para sustentar todos eu fiquei com a tarefa de casa e das crianças (Gabriela).

Em conformidade com os relatos de Gabriela e Maria, Alves (2019) encontrou as mesmas motivações em sua pesquisa, explicitando que as interrupções se relacionam com os papéis atribuídos socialmente às mulheres, as responsabilidades com afazeres domésticos e suas condições sociais, as levam a interromper suas trajetórias na escola.

No que diz respeito às justificativas apresentadas pelo público masculino, foi possível perceber a forte presença da categoria “trabalho” enquanto motivação para a evasão escolar. Segundo os relatos de João e Mário observa-se que suas trajetórias foram marcadas pelo signo da dificuldade, revelando a desigualdade social e disparidades entre vivências de indivíduos de gêneros diferentes no contexto itaperunense.

Parei de estudar por vontade própria mesmo na época era muito jovem não tinha tanta noção da importância do estudo, trabalhava também então estava muito cansativo optei por parar de estudar (João).
Então a minha trajetória escolar foi ruim tive todas as oportunidades que uma pessoa pode ter para ter concluído meus estudos porém eu comecei trabalhar cedo se não me engano aos 14 anos então eu acabei desanimando dos estudos até tentei estudar a noite, “mais” o cansaço do “dia dia” mais uma vez me fez desistir de concluir (Mário).

Ademais, uma resposta que não se enquadra em nenhuma categoria proposta foi a de Jorge. Jorge possui um histórico com a justiça e já foi preso por tráfico. Decerto, suas vivências divergem com as de qualquer outro voluntário da pesquisa e, para tanto, foi aqui evidenciada.

Depressão e relacionamento (Jorge).

Conforme explicitado previamente, uma vez que as respostas se conectam entre si, as motivações de Jorge para o retorno dos estudos foram relatadas por ele como sendo consequência do

Incentivo do meu advogado, a pessoa a qual me incentivou a cursar direito e por conta de uma ex-namorada falar que eu seria um nada (Jorge).

Em seguimento, a segunda pergunta conectou-se com a primeira a partir do momento em que buscava saber o que levou os estudantes a matricularem-se na EJA e estarem em busca de um diploma. De forma mais clara, algumas justificativas se fazem presente nas linhas seguintes:

Para “mim” conseguir um bom emprego e meu sonho é terminar os “estudo” para fazer uma faculdade (Joana).
Porque agora meus filhos estão “maior” minha sogra minha mãe me ajuda muito toma conta deles e eu resolvi “volta” porque quero “termina” e moro mais perto e eu estou amando estudar a noite os

professores são maravilhosos a diretora todos nos ajuda e eu sei que ainda a esperança nunca é tarde (Maria).

A decisão de retomar os estudos nesse momento foi para buscar os conhecimentos que tinha quando estudava antes pois gostava demais e sou um tipo de aluno que consigo pegar matérias escolares com muita facilidade e também como todo mundo tenho muitos sonhos e projetos para concluir, porém para isso tenho que estar com meus estudos concluindo e também por uma estabilidade de vida melhor (Mário).

Por me preocupar em continuar em um emprego que dou minha vida por migalhas (Paulo).

Pois hoje trabalho para “eu” mesmo e penso iniciar a faculdade de veterinária, me formar e ampliar meu trabalho (Lucas).

Para ter um futuro melhor e poder realizar meus sonhos (Daniele).

Sempre quis retornar e ter uma profissão que gosto e terminar algo que ficou pela metade e “porquê” conhecimento nunca é demais e, quem sabe, voltar a ser produtiva (Priscila).

Um destaque a ser feito refere-se à resposta de Maria, jovem que se encaixa na faixa etária de 20 a 29 anos, e que retornou os estudos pois engravidou cedo e somente após o crescimento dos filhos conseguiu retornar aos estudos, trazendo uma fala tocante “[...] eu sei que há esperança, nunca é tarde.” O relato de Maria pode representar de forma indireta a esperança de outros alunos que também decidiram retornar aos estudos e pretendem segui-los.

Nesse contexto, um ponto interessante observado em peso nos relatos coletados diz respeito à pretensão de verticalização dos estudos. Observou-se que muitos possuem o desejo de realizarem não só uma faculdade, mas cursos profissionalizantes e até mesmo concursos a fim de conquistarem um emprego melhor segundo verificado nos relatos acima e na fragmentação das narrativas abaixo.

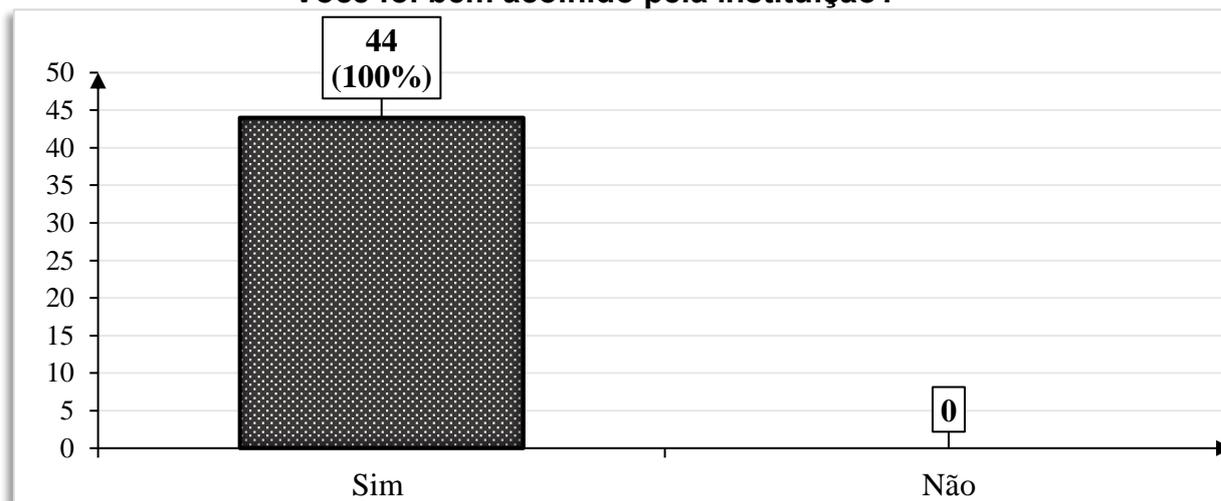
Eu voltei a estudar porque eu quero mudar minha vida, arrumar um trabalho melhor (Humberto).

Eu pretendo fazer faculdade (Edivaldo).

Vou fazer educação física (Gabriel).

A partir da leitura das respostas, compreende-se que a presença de uma equipe acolhedora fez a diferença na trajetória desses jovens, impulsionando-os e auxiliando na permanência dos mesmos na escola. O gráfico abaixo possui a representação da unanimidade de respostas no que se refere à pergunta “Você foi bem acolhido pela instituição?”

**Gráfico 1 – Resultado global (de todas as escolas) da pergunta aberta
“Você foi bem acolhido pela instituição?”**



Fonte: as autoras (2022)

Para Santos e Viana Neto (2021), os vínculos formados entre os discentes, seus pares e educadores possuem papel crucial na permanência desses indivíduos nas instituições de ensino. Para tanto, a verificação de um sentimento de acolhimento unânime entre os respondentes encontra-se enquanto um aspecto positivo na EJA itaperunense, elevando as chances desses sujeitos concluírem o curso e, efetivamente, partirem em suas novas jornadas.

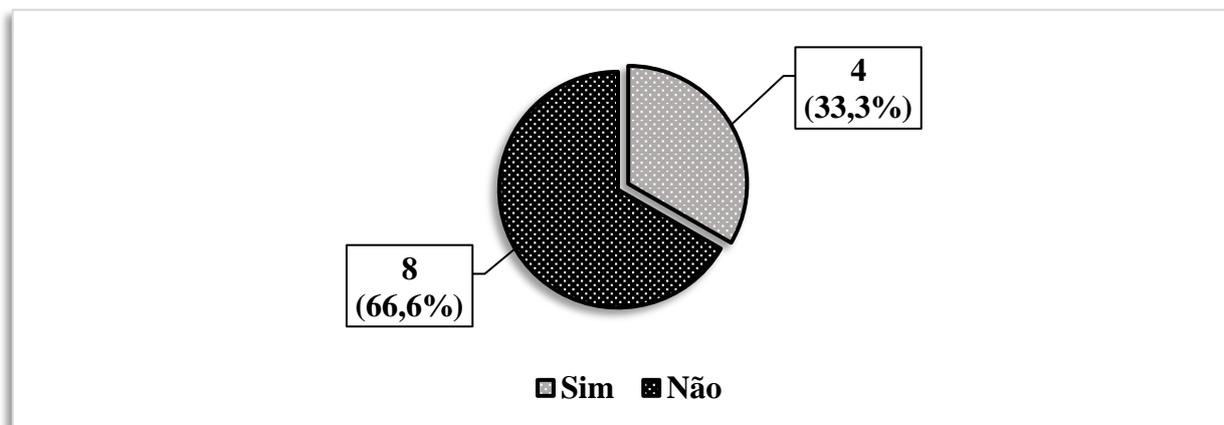
FRACASSO ESCOLAR NA ÓTICA DOS DOCENTES

Para a preservação da identidade dos voluntários, optou-se por realizar uma análise global dos dados coletados, ou seja, diferentemente daqueles apresentados na seção anterior, estes estão agrupados num contexto geral, sem separação por instituição.

Tendo como base o gráfico 2, tem-se que mais de 60% dos professores respondentes não possuem nenhum tipo de capacitação para trabalharem com o público do ensino supletivo. De modo geral, essa falta acaba sendo prejudicial dado que o público dispõe de necessidades distintas dos indivíduos que frequentam outras modalidades de ensino (BARBOSA, 2019). Outrossim, Soares e Pedrosa (2021) acrescentam que devido à relevância da preparação do docente no processo de ensino-aprendizagem, a falta de capacitação pode

vir a prejudicar o serviço ofertado, em especial no contexto da EJA que demanda práticas diferenciadas para motivar os discentes.

Gráfico 2 – Resultado da questão “Você recebeu alguma capacitação para trabalhar com esse público?”



Fonte: as autoras (2022)

No que se refere às categorias encontradas para análise dos relatos, surpreendentemente observou-se a presença de fatores que se correlacionam com os relatos dos alunos, situação que não ocorreu em outras pesquisas encontradas acerca da temática. Conforme exposto na tabela abaixo, a categoria 1 (trabalho e cansaço) foi a que se sobressaiu nos discursos coletados dos profissionais.

Tabela 6 – Categorias referentes à opinião dos profissionais voluntários de todas as escolas acerca do abandono dos alunos da EJA

<i>Categoria 1: Trabalho e cansaço</i>	11
<i>Categoria 2: Poucas perspectivas de avanço</i>	1
<i>Categoria 3: Falta de oportunidades</i>	2
<i>Categoria 4: Desinteresse</i>	2
<i>Categoria 5: Problemas familiares</i>	4
<i>Categoria 6: Problemas de aprendizagem</i>	5

Fonte: as autoras (2022)

Por outro lado, pode-se inferir a presença de percepções que se conectam com o que Patto (2015) define como sendo a culpabilização do aluno pelo fracasso escolar. Nesse sentido, outras categorias que merecem destaque são

as que se referem a “poucas perspectivas de avanço” e “desinteresse”. Simplificadamente, Patto (2015, p. 113) explicita que o sistema “[...] cobra do aluno interesse por uma escola qualificada como desinteressante, atribuindo seu desinteresse à inferioridade cultural do grupo social de onde provém.” No contexto das respostas coletadas, pode-se dizer que a tentativa de reproduzir práticas pedagógicas engessadas para alunos cansados, com vivências tão árduas e trabalhosas, clamando pelo interesse destes no conteúdo que está sendo repassado é - no mínimo - um sinal de arbitrariedade.

REALIDADE DOS EDUCANDOS VERSUS AS CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES

Tendo o delineamento de características significativas na formação dos educadores atuantes na modalidade de jovens e adultos, Soares e Pedrosa (2016) explicitam que deve existir uma preocupação em conhecer e atender às demandas dos educandos a fim de que esses sujeitos não sejam vistos somente enquanto parte de uma trajetória incompleta pois “[...] enxergar esses jovens e adultos a partir da ótica escolar é negar identidade à EJA. Diante disso, ser educador exige uma postura aberta e dialógica, de comunhão em relação ao contexto no qual cada educando está inserido e aos valores que trazem consigo.” (SOARES; PEDROSA, 2016, p. 258).

Assim sendo, partindo de uma correlação entre os discursos dos docentes e discentes, nota-se a presença de temáticas em comum no que se refere às razões que corroboram para o abandono e/ou processo migratório do ensino regular para a modalidade em questão. Dos 12 professores, 11 pontuaram a categoria “trabalho e cansaço” como um dos fatores determinantes na interrupção da trajetória escolar desses indivíduos. De igual modo, conforme apresentado na seção da trajetória dos discentes, concluiu-se que, de fato, as motivações que levam os sujeitos a optarem pela EJA incluem o trabalho.

Por outro lado, a existência de discursos que afirmam “poucas perspectivas de avanços” e “desinteresse” por parte dos educandos, contradizem os discursos dos alunos, posto que atestamos a unanimidade na verticalização dos estudos e realizações pessoais. Contudo, para Ferreira e Martinelli (2016) e Freitas *et al.* (2021), apesar dos discentes possuírem tal

percepção já inseridos na EJA, a possibilidade de terem saído do ensino regular em decorrência de desmotivação não deve ser anulada.

Ademais, a presença de justificativas pautadas em “problemas familiares” e “problemas de aprendizagem” tanto no discurso dos docentes quanto dos discentes revelam que os educadores possuem noções, ainda que básicas, no que concerne às reais causas que levam o aluno a fazer parte da estatística de “insucesso escolar”.

Em relação às categorias de “problemas de aprendizagem”, a qual obteve frequência somente nos discursos dos educadores, Garbini (2012) salienta que tal percepção leva ao movimento de exclusão uma vez que um rótulo sob esse viés auxilia na classificação e hierarquização dos alunos, partindo do pressuposto de que “[...] todo indivíduo que não se enquadra nessa normalidade, é considerado inferior, sendo alvo de correção, num movimento de trazer estes anormais para mais próximo da norma.” (GARBINI, 2012, p. 22).

Nesse contexto, a literatura revela não somente a necessidade de capacitação docente como também evidencia a relevância de uma postura aberta e dialógica dos professores para com os alunos a fim de proporcionar a construção de proposta pedagógicas que lhes sejam interessantes e que possuam coesão com os saberes que esses indivíduos já possuem, otimizando – assim – o processo de ensino-aprendizagem e delineando um percurso que exclua por completo uma concepção unilateral do insucesso escolar (SANTOS; PEDROSA, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pela compreensão das causas e motivações que transpassam o abandono e o retorno dos discentes ao contexto escolar, possibilitou a desmistificação de justificativas de cunho reducionista–biológico e a ampliação de horizontes sobre a temática, resultando na elaboração de um perfil do EJA de Itaperuna e o enfraquecimento de concepções que giram em torno do fenômeno que a literatura traz como sendo parte de um fracasso.

De modo geral, a clareza dos resultados da pesquisa revelou que existe uma necessidade imediata da alteração do termo “fracasso escolar” e a ressignificação das percepções que permeiam o abandono dos educandos da escola. Conforme observado, todos possuem uma riqueza de experiências que

acabam por atravessar suas trajetórias na escola, colaborando para a interrupção dos estudos, mas também permitindo com que os mesmos vivenciem outras situações que também são importantes, como a constituição de família, fator que não representa um fracasso, mas sim uma transformação nas vivências.

Assim sendo, o uso do “fracasso” para nomear a evasão, defasagem idade/série e outras problemáticas, torna-se obsoleto a partir do momento que as justificativas deixam de ser relacionadas ao âmbito biológico e passam a ser observadas por meio de uma lente que assume os fatores extrínsecos enquanto essenciais em uma análise como a apresentada na presente pesquisa. Exemplificando, a autenticidade presente nas questões levantadas através dos discursos dos discentes revelam que as causas da evasão e/ou migração para a EJA são sociais, relacionando-se por muitas vezes com as desigualdades que permeiam a sociedade brasileira e, no caso, o município de Itaperuna.

Ademais, é interessante pontuar que o fato de terem sido coletados relatos dos protagonistas da dinâmica escolar - próprios alunos - colaborou para a sensibilização no que se refere às perspectivas de futuro desses sujeitos, sendo imprescindível destacar que no percurso contrário às óticas desumanizadoras e que visam culpabilizar o aluno pelo “fracasso”, identificamos e nos sensibilizamos pela presença de sonhos que foram interrompidos por questões sociais supracitadas. Os resultados da pesquisa apontaram em peso que os indivíduos possuem o desejo de verticalizar seus estudos, ou seja, prosseguirem suas trajetórias escolares seja por meio da realização de uma faculdade, especialização ou concurso.

Além disso, através de um diálogo entre as percepções dos docentes e os relatos dos educandos, observou-se que os profissionais conhecem as adversidades que permeiam a permanência dos estudantes na escola. Entretanto, ainda existem noções por parte dos educadores que se enquadram em vieses reducionistas, fator que pode entrar em declínio através do treinamento e do investimento de capacitações para que esses profissionais conheçam de fato o público para o qual estão se dirigindo.

No que diz respeito às possibilidades de mudança, percebe-se que as problemáticas apontadas nos discursos dos voluntários atravessam desigualdades sociais que só podem ser resolvidas através da instituição de

políticas públicas. Exemplificando, se existissem mais creches voltadas para as mães e/ou flexibilidades para alunos que precisam trabalhar, muitos não precisariam abandonar os estudos e/ou realizarem o processo migratório para a EJA em decorrência do atrito de horários. Para além disso, as práticas pedagógicas e conteúdos engessados, colaboram para que haja um desânimo nesses alunos. Qual o sentido de passar matérias que também são utilizadas no ensino regular sem que elas tenham uma relação com o contexto desses indivíduos?

Este estudo enfrentou alguns desafios relacionados à adesão dos alunos ao formulário online. Para tanto, sugere-se que próximas pesquisas voltadas ao público da EJA sejam feitas 100% de maneira presencial. Outrossim, uma vez que as pesquisadoras perceberam que os alunos preferiram propagar suas experiências através da fala e não da escrita, recomenda-se também que as coletas de dados e informações sobre as vivências, trajetórias e desafios sejam feitos por meio de rodas de conversa, ambiente que talvez proporcione maior interação e riqueza nos detalhes, além de possibilitar que os integrantes da roda se identifiquem com os discursos um dos outros, promovendo a sensação de pertencimento.

Por fim, pode-se afirmar que a presente pesquisa contribuiu para a realização de um perfil dos discentes inseridos na educação de jovens e adultos, na reflexão acerca das causas da evasão e/ou migração para essa modalidade e no desenvolvimento de um olhar crítico a respeito do termo fracasso escolar, o qual precisa ser ressignificado urgentemente. Além disso, contribuiu-se para a denúncia da falta de capacitação docente e, para tanto, expõe-se a urgência de medidas de formação continuada para esses agentes no município de Itaperuna (RJ). Faz-se necessário a realização de pesquisas que foquem exclusivamente na elaboração de mudanças nas práticas pedagógicas e (des) construção dos modelos de ensino aplicados, além da implementação de leis que, assim como existe o amparo para gestantes, suportem os sujeitos que trabalham.

REFERÊNCIAS

ALVES, Y. C. **Trajetórias de vida de mulheres da EJA: o papel da escola no empoderamento feminino**. 2019. 44 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/199212/001100905.pdf?sequence=1>. Acesso em: 16 maio 2022.

ANGELUCCI, C. B. *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

BARBOSA, C. S. A educação de jovens e adultos na perspectiva da formação humana: desafios no contexto das relações flexíveis de trabalho. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 63-76, jan./mar., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11114/7873>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BARBOSA, C. S. *et al.* Desafios do tempo presente na escolarização de jovens, adultos e idosos: agenda para a nova década. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 13, n. 32, p. 1-19, nov. 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14146/11057>. Acesso em: 25 jun. 2021.

BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 393-402, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/HfFbGhyKP8vqpXtJFW9n9FP/?lang=pt#:~:text=O%20presente%20artigo%20apresenta%20um,influ%C3%Aancia%20norte%20Americana%20e%20francesa>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2001.

BOLSANELLO, M. A. Darwinismo social, eugenia e racismo: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 12, p. 153-165, dez. 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sNH6RP4vvMk6wtPSZztNDyt>. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Tribunal de contas do estado do Rio de Janeiro. **Estudos Socioeconômicos dos municípios do Estado do Rio de Janeiro – Edição de 2019**. 2019. Disponível em:

https://www.tcerj.tc.br/portalnovo/publicadordearquivo/estudos_socioeconomicos. Acesso em: 30 jun. 2021.

BROCHADO, J. da R. **MULHER, NEGRA e ESTUDANTE: GÊNERO E RAÇA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. 2018. 107 f. Relatório crítico reflexivo (Pós- Graduação em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2018. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riiu/3339/1/JulianadaRosaBrochado2018.pdf>. Acesso em: 6 maio 2022.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. 176 p.

CONT, V. del. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 201-218, jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ss/a/nCZxGgFHN8MVtq8C9kVCPwb/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2022.

COUTINHO, A. F. J. *et al.* A psicologia na escola - (re) pensando as práticas pedagógicas. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 103-114, jan. 2015. Pontifical Catholic University of Sao Paulo (PUC-SP). <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20150008>. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n40/n40a08.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JBTWwBmFCfZBxm9QKbxSN9C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 fev. 2023.

FERREIRA, A. A.; MARTINELLI, S. de C. Estudantes da Educação de Jovens e Adultos: considerações sobre o perfil e desempenho escolar. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 26, n. 52, p. 312-331, 30 ago. 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/9233>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FIUZA, A. dos S. **Gênero na educação de jovens e adultos, um desafio para a gestão escolar**. 2013. 67 f. Monografia (Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Saporanga, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1011/Fiuza_Adriane_dos_Santos.pdf?sequence=1. Acesso em: 6 abr. 2022.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1975. 328 p.

FREITAS, M. *et al.* Permanência escolar na EJA: narrativas de estudantes do ensino fundamental no sertão alagoano. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. 1-23, 10 jun. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592021000107004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 fev. 2022.

GARBINI, F. Z. A in/exclusão e a formação docente: uma discussão a partir dos estudos foucaultianos. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 134, p. 19-30, jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/17699>. Acesso em: 07 jun. 2022.

GESSER, M. *et al.* Educação de Jovens e Adultos e Psicologia: intervenções e saberes. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del-Rei, v. 11, n. 2, p. 388-398, jul. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v11n2/09.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, A. T.; GARCIA, I. K. Perfil sócio-educacional de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de realidades e interesses acerca do conceito Energia. **Latin-American Journal of Physics Education**, Santa Maria, v. 8, n. 3, p. 475-486, set. 2014. Disponível em: http://www.lajpe.org/sep14/11_LAJPE_893_Andre_Taschetto.pdf. Acesso em: 3 maio 2022.

GOVERNO FEDERAL. **Portal IFF**, 2022. Cursos técnicos integrados ao ensino médio. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/itaperuna/cursos>. Acesso em: 15 abr. 2022.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, [S. L.], n. 14, p. 108-194, jul/ago 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 maio 2022.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE (org.). **Conheça o Brasil: população e educação**. 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 30 jun. 2021.

KELLER, L; BECKER, E. L. S. A trajetória da educação de jovens e adultos no brasil. **Revista EJA em Debate**, Florianópolis, v. 1, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2706/pdf%2006>. Acesso em: 06 jun. 2022.

KLAVA, M. E. de O. P. **O perfil dos alunos da EJA: a juvenilização em pauta**. 2015. 60 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em:

https://bdm.unb.br/bitstream/10483/12805/1/2015_MariaElizabetedeOliveiraPinheiroKlava.pdf. Acesso em: 16 mar. 2022.

LIMA, T. de; SOUZA, L. A. de. O fracasso escolar à luz da teoria histórico-cultural: reflexões acerca da culpabilização do aluno. **Colloquium Humanarum**, São Paulo, n. 17, p. 137-150, jul. 2020. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3486>. Acesso em: 15 maio 2022.

MAY, T. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2004.

MENDES, I. O. **A juventude na Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma análise a partir da pnad (1993-2013)**. 2016. 52 f. Monografia (Especialização) - Curso de Programa de Educação Tutorial, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://pet.face.ufmg.br/economia/wp-content/uploads/sites/7/2020/09/A-Juventude-na-Educacao-de-Jovens-e-Adultos-no-Brasil-uma-analise-a-partir-da-PNAD-1993-2013.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2022.

MORAES, C. M. *et al.* Educação de Jovens e Adultos e representações sociais: um estudo psicossocial entre estudantes da EJA. **Interações**, Campo Grande, v. 21, n. 3, p. 529-541, 16 set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/bFTXMjb5dQ5VsWWRkbjPzwn/?format=html>. Acesso em: 23 ago. 2022.

NEGREIROS, F. *et al.* Análise psicossocial do fracasso escolar na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 11, n. 1, p. 1-11, jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa/article/view/23365>. Acesso em: 07 fev. 2023.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar: cenários atuais. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 9, n. 3, p. 648-663, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v9n3/v9n3a07.pdf>. Acesso em: 21 maio 2021.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. 422 p.

PATTO, M. H. S. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. **Psicologia USP**, [S. L.], v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/QddvmP3NTTm7btMQDLZzbkG/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2021.

PAULA, F. S.; TFOUNI, L. V. A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 117-127, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v10n2/v10n2a12.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

PRIOSTE, C. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 2-20, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SWXzFfpTCnLsHXyDc755gjF/?lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2022.

REIS, D. B. O Significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. In: CARMO, G. T. **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/permanencia_livro_revisa_ojane.pdf. Acesso em: 02 fev. 2023.

RIBAS, M. G. Mulheres da educação de jovens e adultos em busca da formação perdida: um olhar da educação musical. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 113-130, set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/8T4Fx8vCXHKSMjytwBsHcxN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2022.

ROCHA, C. A. da. **Gravidez na adolescência e evasão escolar**. 2009. 101 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2009. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/120798/rocha_ca_tcc_rcla.pdf?s equence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 maio 2022

SANTOS, E. F. *et al.* Relações de gênero e educação profissional: a presença das mulheres. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 30, n. 63, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/13561/11769>. Acesso em: 4 maio 2022.

SANTOS, E. G. dos; VIANA NETO, A. A. A permanência escolar na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional e tecnológica no IFG. **Revista Humanidades e Inovação**, [S. L], v. 8, n. 53, p. 452-465, jun. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5928>. Acesso em: 02 jan. 2023.

SANTOS, G. L. dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, v. 2, n. 3, p. 107-125, mar. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/79SQz8ztW4GYzHskPZtHR4Q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2022.

SCHWANKE, M. **Ressignificando a inserção da mulher nos cursos técnicos de mecânica e eletrotécnica**. 2016. 46 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em gênero e diversidade na escola) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/173871/TCC%20->

%20GDE%20-%20Maiara%20Schwanke.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
Acesso em: 4 maio 2022.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 2017, Florianópolis. **Anais Eletrônicos** [...]. Florianópolis: [S. N.], 2017. 12 p. Tema: A DESCONSTRUÇÃO DA CULTURA PATRIARCAL NAS MULHERES DO PROEJA. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499459585_ARQUIVO_ARTIGOFGHellenfinalizado.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

SILVA, L. S. G. da. **Juvenilização na EJA**: experiências e desafios. 2010. 108 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/27414#:~:text=Sendo%20um%20fen%C3%B4meno%20dos%20anos,para%20o%20ensino%20da%20EJA>. Acesso em: 01 fev. 2023.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 251-268, dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/kjw6ycd5qY688cL3Hh6JmKf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2022.

SOARES, M. A. F. **Perfil do aluno da EJA/médio na escola Dr. Alfredo Pessoa de Lima**. 2007. Monografia (Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos) - Universidade Federal da Paraíba, Bananeiras, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_perfil.pdf. Acesso em: 6 maio 2022.

SOUZA FILHO, A. A. de *et al.* Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 718-737, 19 maio 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/4b8tWfCRNXmBxCt8CzC3chQ/>. Acesso em: 04 fev. 2023.

SOUZA, A. O. de. **A MULHER ALUNA DA EJA**: caminhos e perspectivas no retorno à escola. 2019. 69 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Rondônia, Vilhena, 2019. Disponível em: <https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/2890>. Acesso em: 02 fev. 2023.

SOUZA, M. C. R. F. de; FONSECA, M. da C. F. R. Cenas de uma aula de matemática: território e relações de gênero na EJA. **Pro-Posições**, Governador Valadares, v. 29, n. 3, p. 138-163, set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/dgvDQy69qDdHdD8zG7btRqC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2022.

SOUZA, M. C. R. F. de; FONSECA, M. da C. F. R. Territórios da casa, matemática e relações de gênero na EJA. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo,

v. 43, n. 148, p. 256-279, abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Rb74LwdSZLcvTBQPdVFtkYm/?lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2022.

SOUZA, M. C. R. F. *et al.* Trajetórias e vivências escolares de mulheres em situação de privação de liberdade. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 21, n. 76, p. 2-21, set 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275029728075.pdf>. Acesso em: 1 maio 2022.

TEIXEIRA, E. de O. A “fabricação” do jovem da EJA: reflexões sobre juvenilização e diversidade étnico-racial. **Revista educação em debate**, [S. L.], v. 40, n. 75, p. 25-42, abr. 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38419/1/2018_art_eoteixeira.pdf. Acesso em: 12 maio 2022.

TEIXEIRA, E. de O. **Juvenilização e enegrecimento da EJA: subproduto das políticas de universalização da educação básica**. 2019. 235 f. Tese (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/14698/2019%20Tese%20Eliana%20de%20Oliveira%20Teixeira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 6 maio 2022.

TOZONI-REIS, M. F. de C. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. **Rev. Simbio-Logias**, São Paulo, v. 12, n. 17, p. 67-84, 2020. Disponível em: https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/o_metodo_materialista_historico_e_dialetico.pdf. Acesso em: 06 jun. 2022.

VALENTIM, R. T.; BARBATO, L. F. T. As persistências do machismo no mundo do trabalho: as estudantes de eletrotécnica e suas dificuldades de inserção profissional. **EnPE**, Patos de Minas, v. 6, n. 1, p. 1-4, 2019. Disponível em: <http://enpe.ptc.iftm.edu.br/index.php/enpe/article/view/37/17>. Acesso em: 15 maio 2022.

VÍCTORA, C. G. *et al.* **Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000. 136 p.