

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

DISCÊNcia NO PROEJA: RELAÇÕES DE (IM)PERCEPÇÃO DA MODALIDADE EJA NA INTEGRAÇÃO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Gabriel Silveira Pereira, Sita Mara Lopes Sant' Anna

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9115>

Submetido em: 2024-06-11

Postado em: 2024-06-24 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o endosso de:

Maria Augusta Martiarena (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1118-3573>)

ARTIGO

DISCÊNCIA NO PROEJA: RELAÇÕES DE (IM)PERCEPÇÃO DA MODALIDADE EJA NA INTEGRAÇÃO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

GABRIEL SILVEIRA PEREIRA¹

ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-6545-9996>>

gabriel-pereira@uergs.edu.br

SITA MARA LOPES SANT' ANNA¹

ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-1578-9580>>

sita-santanna@uergs.edu.br

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED/UERGS). Osório, RS, Brasil.

RESUMO: Esta pesquisa analisa e reflete as percepções de discentes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), tendo em vista suas concepções e experiências narradas como estudantes de um Curso Técnico Integrado da modalidade em um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). A análise, originada de um estudo produzido em nível de Mestrado, propôs perceber de que forma as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são vividas e observadas pelos discentes. Configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, em caráter exploratório e descritivo, envolvendo a utilização de entrevistas semiestruturadas como procedimento de produção de dados. O dispositivo analítico sobre os dados é o da Análise de Conteúdo (AC), de Laurence Bardin (2016), o qual possibilitou a realização de aproximações entre concepções e memórias históricas de discentes egressos da EJA, do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e do ensino regular comum. Entre os resultados que podem ser observados, sublinha-se a impercepção de parte desses estudantes, no que tange ao autorreconhecimento, enquanto público da EJA no PROEJA, seja pela característica técnica do curso e/ou pelo contexto de oferta no Instituto Federal, embora se evidenciem nos dizeres de todos os entrevistados, especificidades que reiteram a vivência de turmas da modalidade EJA.

Palavras-chave: PROEJA, discência, especificidades da EJA, educação profissional e tecnológica.

DISCENCY IN PROEJA: RELATIONS OF (IM)PERCEPTION OF THE EJA MODALITY IN INTEGRATION WITH PROFESSIONAL EDUCATION

ABSTRACT: This research analyzes and reflects on the perceptions of students from the Professional Education Program Integrated with Basic Education in the Youth and Adult Education Modality (PROEJA), bearing in mind their conceptions and experiences narrated by students of an Integrated Technical Course in this modality at a campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul (IFRS). The analysis, which originated from a Master's-level study, set out to understand how the specificities of Youth and Adult Education (EJA) are experienced and observed by the students. This is a qualitative, exploratory and descriptive study, using semi-structured interviews as a data production procedure. The data was analyzed using Content Analysis (CA) by Laurence Bardin (2016), which made it possible to draw closer together the conceptions and historical memories of students graduating from the EJA, the National Exam for the Certification of

Competences of Young and Adults (ENCCEJA) and regular education. Among the results that can be observed is the lack of self-awareness on the part of some of these students as an EJA audience in PROEJA, either due to the technical characteristics of the course and/or the context in which it is offered at the Federal Institute, although the words of all the interviewees show specificities that reiterate the experience of EJA classes.

Keywords: PROEJA, discency, specificities of the EJA, professional and technological education.

DISCENCIA EN EL PROEJA: RELACIONES DE (IM)PERCEPCIÓN DE LA MODALIDAD EJA EN LA INTEGRACIÓN CON LA EDUCACIÓN PROFESIONAL

RESUMEN: Esta investigación analiza y considera las percepciones de discentes del Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (PROEJA), considerando sus concepciones y experiencias narradas en su papel como estudiantes de un Curso Técnico Integrado de la modalidad en un campus del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Sul (IFRS). El análisis, originado de un estudio producido a nivel de Maestría, planteó percibir cómo los discentes viven y observan las especificidades de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Se trata de una investigación cualitativa, de carácter exploratorio y descriptivo en la que se utilizan entrevistas semiestructuradas como procedimiento de producción de datos. El dispositivo analítico sobre los datos es el del Análisis de Contenido (AC), de Laurence Bardin (2016), que permitió establecer aproximaciones entre conceptos y memorias históricas de discentes egresados de la EJA, del Examen Nacional de Certificación de Competencias de Jóvenes y Adultos (ENCCEJA) y de la educación regular común. Entre los resultados que pueden ser observados, se destaca el hecho de que parte de estos estudiantes no se reconocen como público de la EJA en el PROEJA, sea por la característica técnica del curso y/o por el contexto de oferta en el Instituto Federal, aunque aparezcan evidentes en las hablas de todos los entrevistados, especificidades que reiteran la vivencia de grupos de la modalidad EJA.

Palabras clave: PROEJA, discencia, especificidades de la EJA, educación profesional y tecnológica.

PALAVRAS INICIAIS

Ao discutir a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, não se pode perder de vista que sua trajetória se desenvolve marcada por inúmeras relações de poder e por fortes interesses econômicos. Reconhecida como modalidade de ensino da Educação Básica apenas a partir da Lei nº 9394, de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a EJA representa um campo político de disputas e resistências, como também um contexto de aprofundadas bases epistemológicas, o qual exige comprometimento, criticidade, diálogo, ação e reflexão.

No que tange ao desenvolvimento cotidiano desta modalidade de ensino, problematizá-la a partir das realidades diversas dos públicos para os quais se destina reitera a potência daquilo que se constrói junto e que se compromete “com”. Assim, apresenta-se este estudo por meio das vozes de estudantes, concebendo aquilo que dizem pelo vivido como aspecto chave para a luta política desta modalidade e para o engajamento necessário à sua prática.

Busca-se aqui olhar para a oferta da EJA indissociada do mundo do trabalho, enxergando o sujeito estudante também como um sujeito trabalhador. Faz-se este movimento direcionando-se para o contexto específico do Campus Alvorada, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, ouvindo-o e percebendo-o a partir dos dizeres de seis estudantes no Curso Técnico em Cuidados de Idosos, desenvolvido pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional

com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído a partir do Decreto nº 5.840 (Brasil, 2006).

Dada a fundamentação crítica que ancora as escolhas teóricas deste estudo, pontua-se o reconhecimento de que na articulação entre trabalho e educação mantenha-se percebida a onipresença dos sentidos ontológicos e históricos do trabalho, discussão presente nas teorias gramscianas. Ressalta-se ainda que segundo Saviani (2007, p. 154), autor que, assim como Gramsci, compreende o trabalho como princípio educativo, o trabalho é o ato de agir sobre a natureza, transformando-a em função das necessidades humanas.

Ao encontro das Gomes, Freitas e Marinho (2022), vimos no desenvolvimento desta pesquisa uma possibilidade de refletir este espaço e os projetos de formação ali desenvolvidos em consonância com as respostas dos estudantes aos seus viveres diários, observando também os desafios que se apresentam ao contexto do PROEJA em meio às potências deste lugar de resistência. Assim, sublinha-se também a compreensão que as condições e relações que esses estudantes estabelecem com o meio e, muito especialmente, por intermédio das bagagens que carregam devem encontrar, minimamente, na escola, lugar de hospedagem, de acolhida, afeto e possibilidade de retomada.

A análise aqui apresentada, originada de um estudo produzido em nível de Mestrado, propõe, assim, perceber de que forma as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são vividas e observadas por discentes deste Curso Técnico Integrado da modalidade EJA e configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, em caráter exploratório e descritivo, envolvendo a utilização de entrevistas semiestruturadas como procedimento de produção de dados. Tem como dispositivo analítico sobre os dados a Análise de Conteúdo (AC), de Laurence Bardin (2016), o qual possibilitou a realização de aproximações entre concepções e memórias históricas de discentes egressos da EJA, do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e do ensino regular comum.

Este texto está organizado em duas seções centrais, sendo que a primeira trata da caracterização da discência na modalidade a partir da pesquisa qualitativa, mobilizada também com a intenção de apresentar os estudantes participantes a partir de suas histórias e observações, enquanto a segunda seção direciona-se para as especificidades da EJA no PROEJA a partir dos processos de (im)percepção da modalidade pelos discentes.

A DISCÊNCIA NO PROEJA ENUNCIADA PELA PESQUISA QUALITATIVA

Reconhecendo a diversidade que compõe a Educação de Jovens e Adultos e a heterogeneidade dos públicos que a constituem, viu-se na pesquisa qualitativa em educação uma possibilidade de transitar pelo contexto do PROEJA guiados pelos dizeres de um coletivo de estudantes integrantes de um curso técnico do Programa. Assim, mesmo se tendo por premissa que a definição do percurso metodológico se afirma diante do andar de um estudo, definiu-se, já como intenção inicial, pela realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, dada a possibilidade de investigação.

Concebe-se, a partir de Triviños (1987, p. 94), que “as primeiras atividades do pesquisador no seio da comunidade que interessa são de natureza exploratória, tendentes à conscientização [...] dos problemas que existem, das dificuldades que se apresentam e, de interesse coletivo, na vida das pessoas”. Ainda, no que diz respeito à dimensão descritiva, parte-se da compreensão do autor quanto à percepção de que, embora visem descrever, com minúcia, os fenômenos de dada realidade, “[...] não ficam simplesmente na coleta, ordenação, classificação dos dados”, podendo, portanto, “estabelecer-se relações entre variáveis” (Triviños, 1987, p. 110).

Neste movimento, recorreu-se à realização de entrevistas semiestruturadas como possibilidade de acessar os estudantes na individualidade, visando relacionar suas vivências no curso às suas histórias, memórias e intenções. Assim, esta escolha fortaleceu-se pela potência de valer-se de estratégias que atingissem uma troca menos formal, já que, na condição de entrevistados, os sujeitos já

são influenciados pela situação. As entrevistas foram definidas enquanto semiestruturadas, de modo a possibilitar uma formulação flexível de questões, a partir da composição e da utilização de um roteiro prévio que permitisse questionamentos mais profundos e subjetivos em meio à dinâmica possibilitada (Rosa; Arnoldi, 2014).

No que tange à análise dos dados, teve-se por definição a Análise de Conteúdo, inspirada nos estudos de Laurence Bardin, concebendo que se configura como um conjunto de técnicas analíticas que tem a fala ou a prática identificada da língua, como objeto, a partir do aspecto individual da comunicação. A partir das ideias da autora, viu-se, portanto, a Análise de Conteúdo enquanto esforço de interpretação, a qual “oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (Bardin, 2016, p. 15).

Evidencia-se ainda, conforme Bardin (2016), que o que fundamenta as especificidades da Análise de Conteúdo está na “articulação entre a superfície dos textos, descrita e analisada (pelo menos alguns elementos característicos); e os fatores que determinaram estas características, deduzidos logicamente” (Bardin, 2016, p. 46-47). E, pensando na relação estabelecida entre a utilização de entrevistas e a Análise de Conteúdo, não há como se perder de vista as concepções prévias dos pesquisadores, considerando que, de antemão, já se tem parcialmente dimensão dos desafios e possibilidades do processo de categorização, de modo que, de acordo com Bardin (2016, p. 120), “quando se faz análise de entrevistas, raramente é possível estabelecer um quadro categorial único e homogêneo, devido à complexidade e à multidimensionalidade do material verbal”.

Diante destas prerrogativas e considerando os desafios e as possibilidades da condução desta pesquisa, viu-se a possibilidade de verificar de que forma a modalidade EJA se presentifica nos dizeres dos estudantes de um curso Técnico em Cuidados de Idosos do Campus Alvorada do IFRS.

Destaca-se que a pesquisa foi conduzida em compromisso e atenção com todos os princípios éticos e humanos. Foi submetida na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) designado, tendo a autorização expressa da Instituição com a assinatura da Declaração de Instituição Co-participante. A anuência dos participantes foi registrada nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs) assinados por todos, sendo o processo registrado sob nº 21244819.3.0000.8091.

Os participantes da pesquisa

Diante da utilização da Análise de Conteúdo como inspiração e condução para o desenvolvimento deste estudo, optou-se por aqui mobilizá-la desde a apresentação dos participantes da pesquisa, mantendo-nos atentos à concepção de conhecer o estudante pelo próprio estudante, por aquilo que carrega, mobiliza, apresenta e deixa de apresentar. Dessa forma, destaca-se aqui que partimos do contexto de um curso no qual a predominância de estudantes mulheres era evidenciada no número de matrículas e nas composições das salas de aulas.

Inserido no Eixo Tecnológico de Ambiente e Saúde, o curso Técnico em Cuidados de Idosos tem previstos três anos como período de integralização, relacionando a formação de Nível Médio com uma Formação Técnica e sendo desenvolvido em um campus geograficamente inserido em um contexto de expressiva vulnerabilidade social. Considerando a diversidade de representações de uma realidade tal como a escolhida para este estudo, definiu-se por integrá-lo com seis estudantes a serem entrevistados, os quais representam diferentes semestres de vivência no curso, faixas etárias e origens escolares.

No quadro a seguir, apresentam-se as informações básicas iniciais dos participantes, assim como os códigos de identificação, estabelecidos em uma sequência de E1 a E6 e utilizados para as sinalizações nas análises, considerando as precauções éticas que sustentam esta pesquisa:

Quadro 1 – Apresentação dos Estudantes Participantes

Identificação do entrevistado	Descrição geral
-------------------------------	-----------------

Estudante 1 (E1)	Estudante do 3º semestre, 31 anos, gênero feminino, egressa da EJA.
Estudante 2 (E2)	Estudante do 5º semestre, 23 anos, gênero feminino, egressa do Ensino Regular comum.
Estudante 3 (E3)	Estudante do 1º semestre, 51 anos, gênero feminino, egressa do Ensino Regular comum.
Estudante 4 (E4)	Estudante do 5º semestre, 25 anos, gênero feminino, egressa do Ensino Regular, mas com histórico de ter estudado na EJA.
Estudante 5 (E5)	Estudante do 5º semestre, 25 anos, gênero masculino, egresso do Ensino Regular comum.
Estudante 6 (E6)	Estudante do 3º semestre, 58 anos, gênero feminino, concluinte do Ensino Fundamental a partir de certificação do ENCCEJA.

Fonte: Adaptado de Pereira (2020)

Diante da importância de (re)conhecermos os estudantes participantes da pesquisa e, em alguma medida, procurarmos interlocuções com os grupos os quais representam, propondo questionar, inicialmente, a respeito do significado de ser estudante do PROEJA, tendo esta compreensão como basilar e de ponto de partida para pensarmos a modalidade a partir daqueles que a constituem.

Destaca-se que, por intermédio desta mobilização, impressa no questionamento, surgiu, entre o coletivo, associações com base em suas trajetórias e vivências, sendo presente o significado do curso como “*oportunidade de voltar e terminar os estudos*”, como um “*retorno*”, um “*recomeço*”, “*uma segunda chance*”, definições, respectivamente presentes nas falas de E1, E3, E2 e E5.

Nesse sentido, é preciso reiterar que, de acordo Conzatti e Davoglio (2017, p. 181 - 182), “para os adultos maduros, a EJA representa, muitas vezes, a única possibilidade de retomar a Educação formal como forma de redefinir os seus projetos de vida”. Assim, evidencia-se, logo em um primeiro momento, essa marcação e esse mesmo reconhecimento nas falas dos estudantes.

No que se trata do retorno de E1, pontos importantes podem ser observados à luz da AC, a se perceber:

Estudante 1 - Olha, eu, na verdade, eu entrei porque me separei, na verdade, e queria voltar a terminar os estudos e apareceu esta oportunidade de terminar os estudos e fazer um curso junto, né?! Então, pra mim, é muito bom porque eu também cuidei da minha avó por um bom tempo e eu me dou muito bem então com esta parte... então, pra mim, é bem gratificante assim.

Em um primeiro momento, destacamos, na fala da estudante, do ponto de vista linguístico, o duplo aparecimento da locução adverbial de afirmação “*na verdade*”. Segundo Neves (2011, p. 34), a locução adverbial “*atua nas diversas camadas do enunciado*” e pode assumir uma função não modificadora, mas “*que opera o valor de verdade da oração*”, representando, nessa afirmação, a voz do enunciatador sobre o que enuncia (Neves, 2011, p. 238).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que, no referido contexto, as duas ocorrências de “*na verdade*”, no pronunciamento de E1, ratificam a retomada de estudos atrelada aos fatores de ter findado um relacionamento e de querer “*voltar a terminar os estudos*”. Valoriza-se, em sua fala, o “*aparecimento*” dessa “*oportunidade de terminar os estudos*” e mais do que isso: “*fazer um curso junto*”. Assim, confere, também, reconhecimento à proposta de Ensino Médio Integrado, a qual passa a integrar.

Em especial, E1 salienta entender o curso como “*muito bom*”, sob a justificativa de já ter experiência prévia com cuidados de idosos, tendo em vista uma ação ou atitude de apoio no contexto familiar, a partir da figura da avó. A valorização mencionada fica ainda mais evidente quando a estudante manifesta que “*é bem gratificante*”, conceito que está associado à ideia de satisfação interior (Houaiss; Villar, 2015).

Tendo em vista a fala de E1, alguns pontos precisam ser reiterados e, de fato, podem ser percebidos, também, nos dizeres de outros estudantes. Entre esses, evidencia-se o reconhecimento da formação de Ensino Médio com a proposta de formação técnica, bem como a ideia de “*voltar a terminar*

os estudos” e a percepção dessa oferta como sendo “*uma oportunidade*”, pontos que, de forma muito semelhante, podem ser observados em E2.

Estudante 2 - *Pra mim, é uma segunda chance, né?! Porque eu precisei parar de estudar e como surgiu o Campus Alvorada com a questão ainda do técnico na modalidade do PROEJA, né?! Pra mim foi, assim, um... parecia que tava nas nuvens, porque a gente chega aqui com uma oportunidade muito boa, a gente é acolhido pelo campus, por todo mundo...*

Sobre essa fala, para além das semelhanças que podem ser associadas ao que, anteriormente, havia sido apresentado por E1, salienta-se a expressão da estudante “*parecia que tava nas nuvens*”, em referência ao surgimento do Campus Alvorada e dessa proposta que, pelo visto, atendia às suas necessidades.

A expressão idiomática “*estar nas nuvens*”, apresentada pela estudante, traz à tona a ideia de ir além da realidade e, até mesmo, de sonhar. O caráter idiomático refere-se ao fato de tratar-se de expressão que não encontra um sentido literal, mas que é muito utilizada, principalmente, oralmente em diferentes idiomas. Portanto, essa percepção pode estar associada a algo que só poderia existir na imaginação e que, para ela, fazia-se real. Ao que parece, “*estar nas nuvens*” evidencia um sentido de bem-estar naquele lugar.

Faz-se necessário evidenciar, ainda, a menção a essa oportunidade como “*muito boa*”, dando a devida intensidade a essa percepção e ao reconhecimento quanto ao ser “*acolhido pelo campus, por todo mundo*”. Destaca-se, nesse contexto, a ideia de acolhimento que se manifesta. Assim, ratifica-se que, de acordo com o Dicionário Houaiss (2015), associa-se às ideias de refúgio e proteção, como também de hospitalidade, uma característica e demanda histórica das práticas de EJA.

Cabe destacar que a estudante não fala apenas por ela, visto que utiliza a locução pronominal “*a gente*”, que carrega o sentido de “*nós*”, para falar sobre a oportunidade e o acolhimento proporcionado pelo campus, como se pode verificar em: “*a gente chega aqui com uma oportunidade muito boa, a gente é acolhido pelo campus, por todo mundo*”.

Traça-se, em outros momentos, na fala de E2, essa compreensão do curso como uma oportunidade, visto que, ao ser questionada sobre características necessárias para ser estudante do PROEJA, retoma também essa ideia de “*no passado, [a pessoa] não ter tido a oportunidade de terminar os estudos no tempo normal*”. Ratifica-se, ainda, a compreensão de que essa falta de oportunidade, no passado, é que os fez parar.

Seguindo, também, nesta linha de discussão, propõe-se olhar para as falas de E3, que embora se complementem às falas de E1 e E2, principalmente pela consideração de “*retorno*”, de “*voltar a estudar*”, trazem um novo elemento, também fundamental de ser discutido no contexto da modalidade EJA, que é sobre a relação que se estabelece entre as diferentes faixas etárias que compõem o perfil desse público.

Nesse sentido, Coura (2007, p. 5), afirma que uma “[...] característica predominante da EJA diz respeito à diversidade que contempla em seus espaços educacionais”. Diante disso, a autora menciona, para além das diferentes faixas etárias, referidas pela estudante, outros aspectos, tais como aqueles relativos a raça e gênero.

Conforme E3:

Estudante 3 - *Ah, pra mim é um retorno, né?! É um retorno... ah... Como eu vi nessa semana, em uma entrevista, na televisão, né... falando de um senhor que tava fazendo o ENEM, e ele disse, assim: é... que ele tava convivendo no meio de jovens, que é o meu caso, né, que tô convivendo no meio de jovens e a gente observa que o jovem... ele quer passar de ano, e a gente, que é do PROEJA, a gente mais velho, quer aprender... e... rever até muita coisa que a gente viu, né?! É isso que eu vejo, é isso que eu tô... e eu fico muito feliz de aprender, né?! Muito... e eu às vezes fico pensando onde é que eu tava com a minha cabeça antes...*

Como se pode perceber, para além de afirmar o significado do PROEJA como um “*retorno*”, a estudante alimenta uma discussão sobre a diversidade de faixas etárias a partir de uma entrevista televisiva na qual um “*senhor*” contava sobre sua experiência ao conviver em meio aos jovens e fazer o ENEM. Pode-se inferir, a partir dessa fala, bem como da utilização da fala do referido

“*senhor*”, que a estudante vê o explicitar dessa situação como um recurso para expressar sua visão sobre esse contexto que se diz fazer parte.

Reitera-se, na fala de E3, uma afirmação que demarca a diferença entre o “*jovem*” e o “*mais velho*”, grupo no qual se inclui, entendendo que a diferença entre esses não está apenas na faixa etária, como também nos diferentes interesses e objetivos. Segundo ela, enquanto o primeiro grupo “*quer passar de ano*”, aquele composto por pessoas mais velhas “*quer aprender*”.

Traz, em sua fala, associado ao “*aprender*”, a concepção de “*rever*”, que também está relacionada à ideia de retorno da EJA e de olhar novamente para coisas já vistas, de modo a relembrar. Dessa forma, reitera-se a noção de “*voltar a ver*” (Houaiss; Villar, 2015).

É preciso reforçar que assim como as estudantes anteriores que trouxeram a ideia de “*se sentir nas nuvens*” e de perceber a oportunidade como “*gratificante*”, E3 também se diz “*muito feliz de aprender*”, ratificando esse “*muito*”, advérbio de intensidade, na sequência de sua fala. Assim, a estudante também compartilhou a reflexão de que, por vezes, ainda pensa “*onde estava com a cabeça*”, antes de voltar à rotina de estudos, fator que deve ser visto como relevante, pois, de certa forma, não se vê mais não ocupada por todo esse novo contexto.

Sublinha-se, em E3, a recorrência ao estar “*aprendendo*”, já que, em outros momentos, ao discorrer sobre o PROEJA em sua vida, também volta a dizer que “[...] *Aprendendo... eu tô adorando aprender... e tá me abrindo outras portas, outras... a minha cabeça, né...*”, ratificando o que já vinha dizendo e reiterando o quão profícua tem sido essa aprendizagem, essa experiência.

A partir do referido contexto, salienta-se a menção ao aprender, bem como a valorização dessa prática, o que denota uma relação já estabelecida ou reestabelecida. Esse aprender se mobiliza no dizer de E3, no gerúndio, uma forma nominal verbal que representa uma reflexão sobre si, que se presentifica num continuum, ou seja, em movimento. Fala-se disso tendo por base as considerações de Santos (2006), que trata o “resgate do desejo de aprender” enquanto missão inicial para a promoção do desenvolvimento de uma ação educativa, bem como relativa, por parte dos estudantes, à postura a ser assumida enquanto “sujeito do próprio conhecimento”.

Em se tratando dos diferentes tempos nos quais os estudantes estavam afastados da escola, cabe ainda destacar a fala de E5, que diz ter ficado “*muito tempo sem estudar*”, o que se alinha com as concepções anteriores, que discorrem sobre a retomada dos estudos e ao “*recomeço*”, conforme define o estudante. Assim, para E5, o significado do PROEJA pode ser visto como um recomeço, havendo ainda um destaque para as especificidades desse recomeço, conforme a narrativa da discente: “*Eu fiquei muito tempo sem estudar... aí... é um recomeço! É suado, tudo porque não tem geralmente como os jovens, né, no caso, tem que se preocupar somente com a escola... Trabalhar, estudar, se virar no dia a dia... No caso, é um recomeço, né?!*” (Estudante 5).

Nesta fala, evidencia-se não somente as concepções anteriores relativas ao retorno à escolarização, mas imperam os fragmentos relacionados às novas condições nas quais se dão esse retorno. Assim, não há como desconsiderar o contexto do estudante que precisa “*se virar no dia a dia*”, que está recomeçando e que não pode limitar-se a “[...] *se preocupar somente com a escola*”.

Observa-se, também, a marcação enquanto estudante trabalhador que percebe que sua rotina difere-se de outros também estudantes (no entanto “*jovens*”, conforme explicita o entrevistado) aos quais é oportunizado que se olhe exclusivamente para a rotina de estudos.

Diante da fala do estudante, põem-se em discussões características comuns aos sujeitos da EJA. Dessa forma, reitera-se em Amorim (2016), algumas dessas percepções:

Observa-se uma variedade de características que marcam o sujeito da EJA, dentre elas: a) ele enfrenta uma dura jornada diária de trabalho e dificuldades para se fazer presente na escola; b) ele precisa de esforço redobrado para permanecer na escola, pois o ato de assistir uma aula constitui-se como desafio até mesmo por questões fisiológicas como cansaço e fome; c) ele é um ser humano real (Amorim, 2016, p. 145).

Cabe destacar que essa consideração a respeito da necessidade de trabalhar também é recorrente em outras falas, ao longo da entrevista, como em E4, que manifesta que “*Pensando na minha turma, assim, né... ãh... a maioria ali trabalha, então, uma coisa que eu percebo é que todo mundo tem que realmente se esforçar, né... pra conseguir aprender, porque todo mundo trabalha...*”.

Assim, diante da fala da estudante, manifesta-se não somente o ter de trabalhar, como o esforço que se deve fazer em recorrência disso, fator que também se evidencia nos estudos de Amorim (2016). Nesse sentido, cabe, inclusive, retomar às considerações de E5, pois, ao discorrer sobre características necessárias para ser estudante do PROEJA, também diz “*achar*” que “*ser esforçado*” seja a “*principal característica*”.

A associação do esforço à condição de aluno trabalhador é um ponto relevante de ser discutido, principalmente considerando as reconhecidas trajetórias dos sujeitos da EJA, bem como os desafios, presentes na literatura e nos estudos da modalidade, como reconhecendo as especificidades dos estudantes trabalhadores.

Dando sequência às observações que podem ser percebidas nas ideias de E5, é importante que se evidencie a sua compreensão do curso em sua vida em aproximação com as ideias já apresentadas e discutidas anteriormente em E1 e E2. Chama a atenção a ideia do curso como “*uma oportunidade*”, como se pode observar:

Estudante 5 - *Uma oportunidade! Uma oportunidade de finalmente terminar o meu Ensino Médio e... além de tudo, ter uma profissão, porque, além disso, tem uma profissão integrada... por mais que eu seja aqui exatamente pelo Ensino Médio, tudo o que vier acarretado na carteira de trabalho... uma profissão a mais pra mim é... bom, no caso.*

Cabe reiterar que se ratifica a ideia de oportunidade com a utilização do advérbio de tempo “*finalmente*”, o qual denota algo que não se busca de hoje. Em especial, destaca-se a sequência com que E5 apresenta essa oportunidade, ratificando-a, em um primeiro momento, como “*...de finalmente terminar o meu Ensino Médio*”. Sobre isso, ressalta-se, também, que não é a oportunidade de terminar qualquer Ensino Médio, mas o seu, o que fica explícito pela utilização do pronome possessivo “*meu*”.

Definida essa oportunidade, o estudante segue discorrendo que, para além dela, “*ter uma profissão*”, aspecto que ratifica a valorização à proposta de curso integrado, mesmo que esteja no curso “*exatamente pelo Ensino Médio*”, deixando evidente que não necessariamente buscava essa profissionalização, mas a reconhece que propicia uma “*profissão a mais*” para ele.

Não se pode desconsiderar nessa discussão a respeito das questões de trabalho e de formação profissional, a menção à “*carteira de trabalho*”, como ideia de formalidade, de registro e de currículo que parecem implícitas nessa fala.

Aproveitando essa exposição apresentada por E5, relativa à escolha pelo curso, vê-se como relevante que se reitere que, da mesma forma, ao serem questionados sobre a escolha pelo Técnico em Cuidados de Idosos, os estudantes E2 e E3 disseram que a definição pelo curso se deu porque “*era o que tinha*”, o que, em nenhum momento, desvaloriza a formação técnica do curso, mas apenas constata o quão reduzido é o número de cursos ofertados na modalidade e, conseqüentemente, de instituições que os ofertam.

Na mesma linha dos demais estudantes, E1 e E6 também demarcam, logo em um primeiro momento, a escolha como possibilidade “*terminar o Ensino Médio*”. No entanto, cabe destacar em E1, o reconhecimento do técnico como uma possibilidade de aprender mais, a partir da constatação de que quanto mais aprender, melhor.

Diferentemente dos outros estudantes, E4 denota ter encontrado o alinhamento do curso com suas pretensões de estudo e seu interesse na área. De acordo com a estudante, em relação à grade curricular de seu curso e do curso pretendido (fisioterapia), há semelhanças, considerando “*interessante*” essa aprendizagem.

Ao retomar as discussões sobre esse público e, em especial, relativas ao contexto da pesquisa, E6 produz uma fala bastante relevante sobre a necessária “*força de vontade*” como característica dos estudantes, discorrendo não somente sobre o curso, como também sobre a realidade social do campus no qual o curso é ofertado.

De acordo com E6:

[...] O instituto Federal foi escolhido num local bem... como é que eu vou dizer, periférico, com grandes problemas, né... de... de infraestrutura, que foi uma ocupação, né?! E o bairro foi uma ocupação, onde tem

peças com todo tipo de... de problemas, né... carcerário, drogas, prostituição, né... e a gente vê tirar deste povo, ainda, alguém que queira estudar à noite... trabalhou o dia inteiro, vem cansado, né... e vem para cá batalhar esse dia a dia... Não é fácil, não é fácil... Eu como mãe e dona de casa e uma senhora, para mim, é outra coisa... é gratidão sempre!

A partir dessa fala, a estudante explora o contexto social, traçando problemas comuns à realidade em questão, carregando também o reconhecimento do esforço daqueles que trabalham o dia inteiro, que “*batalham*”. A estudante produz uma fala empática ao reconhecer que isso “*não é fácil*”, mostrando-se grata por fazer parte e consciente das dificuldades que constituem essa oferta.

Sobre essa fala, vários aspectos podem ser levantados, entre esses aqueles relativos à sua percepção sobre a realidade, a partir da observância à diversidade do público e às vivências que podem ser percebidas em meio a esse espaço. Parte-se, no entanto, pela última consideração, que a põe “*... como mãe e dona de casa e uma senhora*”, dizendo ser, para ela, “*outra coisa*”. Essa referência, tendo por base o contexto da fala, relaciona-se às dificuldades vivenciadas pelos outros sujeitos, relativas a, por exemplo, trabalhar o dia inteiro e ter de retornar à rotina escolar noturna, mesmo “*cansados*”, depois de toda essa “*batalha*” cotidiana.

Tendo em vista o reconhecimento da diversidade e a condição dos estudantes trabalhadores, que chegam “*cansados*” à escola, ratificam-se ainda as possíveis relações estabelecidas por esses estudantes durante as situações de trabalho, que inegavelmente acentuam as dificuldades postas à escolarização. Considera-se isso, tendo por base o reconhecimento de que grande parcela dos estudantes da EJA apresenta-se “[...] em condições de precariedade do trabalho, com baixas remunerações, pois para atingir os melhores postos de trabalho necessita-se maior escolaridade, critério em que os sujeitos da EJA não se enquadram” (Santos; Pereira; Amorim, 2018, p. 129 – 130).

Seguindo com as considerações de E6, que se diz grata, retomam-se, também, discussões relativas a oportunidades, esforço e à diversidade desse contexto.

Para E6:

Estudante 6 - Ser estudante do PROEJA, na minha idade, que nem eu já falei a idade, pra mim, tá sendo muito gratificante... Orgulhosa de mim mesma, né, que nem eu digo...e... e tá sendo um aprendizado, assim, que eu não tinha imaginado o quão era tão bom voltar a estudar, né... ãb... Com 58 anos, a dificuldade de ter voltado, mas o PROEJA, o cuidador de idosos, na minha vida, tá sendo, assim, maravilhoso... maravilhoso, mesmo, mesmo...

Evidencia-se em E6, em um primeiro momento, a menção à idade, por se tratar de uma estudante de 58 anos, a mais velha entre os entrevistados. No entanto, percebe-se, inclusive considerando a expressão corporal e o semblante da estudante, o quanto esse fator é definido, para ela, como motivo de orgulho.

Não somente percebido pelas expressões, E6, em sua fala, também se diz “*orgulhosa*” de si, salientando o “*aprendizado*” que está sendo e, até mesmo, a surpresa, do quão bom tem sido “*voltar a estudar*”. Salienta a satisfação, a partir do reconhecimento do curso, em sua vida, como “*maravilhoso*”, termo que segundo o dicionário Houaiss (2015), vai além de bom, sendo associado à grande admiração, fascínio e perfeição.

Em meio a todas as respostas, apenas E4 não discorreu sobre o significado de ser estudante, afirmando que “*nunca tinha pensado*” e, portanto, dizendo que não sabia responder. Cabe destacar que um dos motivos que podem ter ocasionado esse “*não saber responder*”, pode estar associado ao fato de que essa foi a primeira questão realizada para os estudantes.

No entanto, aproveitando-se de outros momentos da entrevista, observou-se que, assim como relatos anteriores, o PROEJA surgiu como uma oportunidade de voltar a estudar, visto que a estudante afirmou que tinha parado de estudar, ficando por um período de seis anos afastada da escola. Assim, a estudante salientou, ainda, seus interesses com a definição pelo curso, visto que, conforme se pode observar: “[...] eu sempre quis fazer faculdade, então, para fazer eu preciso terminar o Ensino Médio, né?! Então, ...o curso... de cuidados de idosos já é bem... já é mais ou menos na área que eu quero. Eu quero fazer fisioterapia... então foi mais um incentivo pra continuar” (Estudante 4).

Denota-se, portanto, nas falas da estudante, o reconhecimento do curso quase como um pré-requisito para chegar até a faculdade, salientando-se não somente que se constitui como uma formação em nível médio, como também por seu alinhamento com a área na qual pretende seguir, da Fisioterapia. Assim, a estudante, diz enxergar no curso “*mais um incentivo pra continuar*”, o que, de certa forma, deve-se à proposta de integração entre o Ensino Médio e a formação profissional, já destacadas em E1 e E2 e valorizada em E6.

Diante deste processo de apresentação produzido no encontro com cada estudante e orientando-se pela Análise de Conteúdo, apresenta-se a discência no PROEJA a partir deste quadro síntese, o qual diz respeito a essa caracterização, tendo por abordagens as possíveis relações que se constituem desde o ingresso e/ou que aparecem associadas à permanência à continuidade no curso:

Quadro 02 – Reconhecendo os estudantes do PROEJA: perspectivas que marcam o ingresso, a permanência e a continuidade no Curso

Abordagem	Principal conteúdo	Localizados em:
Ingresso	Oportunidade	<i>E1, E2 e E5</i>
	Recomeço/retorno	<i>E3 e E5</i>
Permanência	Aprendizagem	<i>E3 e E6</i>
	Acolhimento	<i>E2</i>
	Esforço necessário ao estudante trabalhador	<i>E4, E5 e E6</i>
	Reconhecimento das diversidades do público	<i>E3 e E6</i>
Continuidade	Gratidão/orgulho	<i>E1 e E6</i>
	Incentivo	<i>E4</i>

Fonte: Adaptado de Pereira (2020)

Percebe-se, no mesmo, nas perspectivas dos estudantes, o quanto o Programa carrega uma função social significativa, no sentido de possibilitar a oportunidade de concluírem o Ensino Médio e alcançarem, ao mesmo tempo, uma formação técnica. Reitera-se, também, o vislumbrar de novos horizontes a partir da aprendizagem e do interesse em seguir os estudos. Ainda, vê-se como fundamental destacar o esforço necessário para que se possa viver esse sonho, a exemplo dos desafios de conciliar as rotinas de trabalho com a rotina de estudos.

A EJA E SUAS ESPECIFICIDADES NAS PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES

Com vistas a (re)conhecer o significado da EJA para os estudantes entrevistados, de modo a traçar aspectos relativos à sua configuração no currículo do PROEJA, optou-se por direcionar algumas questões específicas sobre essa modalidade. Faz-se isso também de acordo com as previsões do Documento Base do Programa, as quais balizam e representam a proposta, conforme se apresenta:

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (Brasil, 2007, p. 11).

Assim, diante desse reconhecimento quanto à diversidade que compõe o público da EJA em vista desse importante documento orientador da Proposta, buscou-se questionar os estudantes sobre seus entendimentos e compreensões em relação à EJA, de modo a olhar para suas concepções e buscar perceber a partir de que perspectivas falavam sobre esse contexto.

Em relação às respostas obtidas, destaca-se, inicialmente, que a maioria dos estudantes entrevistados (E2, E3, E4, E5 e E6) apresentaram seus entendimentos de EJA associados a ideias de: incluir quem não teve a oportunidade antes, de buscar o tempo perdido, de voltar a estudar, de recomeço ou de “*tirar as teias de aranhas da cabeça pra voltar as engrenagens a funcionar tudo de novo*”, conforme afirma E5.

Em vista dessas aproximações quanto a esses significados, buscou-se, pontualmente, perceber quais ideias de EJA se fazem presentes nos dizeres dos entrevistados, iniciando por E5, já mencionado. E5 retorna sua concepção de EJA associando ao que representava o PROEJA para ele, referindo-se como “*um recomeço?*”, assim, o estudante ainda explica que: “*Tipo, ... pessoas que tão, às vezes, anos sem estudar e tem que tirar... tirar as teias de aranhas da cabeça pra voltar as engrenagens a funcionar tudo de novo*”.

A partir das falas desse estudante, evidenciadas, inclusive, pela expressão de “*tirar as teias de aranhas da cabeça*”, percebe-se o quanto ele vê a EJA como um “*recomeço*” no sentido mais amplo da palavra, de modo que apresenta e reitera referências relativas ao tempo que se passou e ao exercício de fazer “*... voltar as engrenagens a funcionar tudo de novo*”, fator que ratifica, também, a retomada.

Para E2, “*É a questão mesmo, assim, de incluir, né... este pessoal que não teve a oportunidade antes... e... a gente precisa continuar, né?! Eu acho que é isso?*”. Nesse sentido, diante da fala da estudante, ressalta-se a perspectiva do incluir, que marca a sua concepção. Da mesma forma, destaca-se a relevância de refletir sobre o aspecto inclusão, bem como sobre todas as questões referentes às possibilidades de acesso.

Elucida-se, contudo, que, conforme apresentam Ferraro e Ross (2017, p. 21), “[...] não basta incluir na escola aqueles que ainda estão excluídos dela. Há que romper com a lógica de exclusão que continua regendo o funcionamento da escola — que continua excluindo no próprio processo de escolarização.”

Ainda, a partir da fala da estudante, ratifica-se a ideia da modalidade enquanto responsável pela inclusão de sujeitos, como “*oportunidade*” àqueles que antes não a tiveram. Nesse mesmo sentido, a menção à oportunidade também pode ser vista em E6, como se percebe a seguir:

Estudante 6 - *EJA... é a oportunidade da gente voltar a estudar... O jovem que, no caso... jovem mais tempo, que nem eu, voltar estudar... que tu não teve oportunidade ou porque tu foi trabalhar ou porque não gostava mesmo, porque eu dizia que eu não gostava de estudo... de estudar, porque, hoje em dia, eu vejo que eu não gostava porque eu não tinha condição, né?! Tu ir pra aula com fome... sem uma roupa direito... né... então, tu vê essas coisas, né?!*

Evidencia-se, portanto, na fala de E6, ao mesmo tempo que o reconhecimento da modalidade enquanto “*oportunidade*”, uma valorização quanto ao estudo, a partir da percepção de que se passa a valorizá-lo no momento que se tem condição de realmente se efetivá-lo. Assim, não há como desconsiderar a relação de sua memória enquanto estudante sem condições de ir para a escola, seja pelo “*ir pra aula com fome*” ou “*sem uma roupa*”.

Nesse sentido, vê-se que “a busca da inserção desse público nos meios formais de ensino, especialmente, na Educação de Jovens e Adultos, representa a possibilidade de continuar projetos de vida interrompidos em uma dada fase do ciclo vital” (Conzatti; Davoglio, 2017, p. 188). E, assim, nesse ínterim, a possibilidade de constituir a valorização do estudar com base no resgate às vivências anteriores, em especial, relativas à escolarização precedente.

Nesse mesmo sentido, E4 restringiu sua resposta a dizer que a EJA “*são pessoas que voltaram a estudar...*”, aproximando-se à ideia de retomada e recomeço, discutida anteriormente. Enquanto isso, E1 fundamentou sua resposta na experiência anterior como estudante da modalidade, dizendo que o que era feito na sua antiga Instituição era “[...] *o resumo do resumo do resumo da matéria*”, intensificando, dessa forma, que o que era apresentado era uma síntese da síntese, algo superficial. De acordo com a aluna, “[...] *eles te passavam o básico*”, “*eram umas explicações mais simples, uma matéria mais simples... pra ti passar*”.

Olhando para as respostas da estudante, infere-se que sua compreensão de EJA está associada à modalidade como uma facilitadora, na qual se resume o conteúdo e se promove explicações mais simples visando a aprovação do estudante. Cabe destacar, na fala da aluna, a percepção de

mudança entre sua experiência anterior na EJA e sua experiência atual no PROEJA, destacando a que sua maior dificuldade ao entrar no curso estava nas “matérias” que teve de “enfrentar”, por serem “*um pouquinho mais complicadas*”.

Com vistas a retomar algumas ideias já apresentadas, a partir das discussões de E2 e E5, principalmente, E3 explicita sua compreensão de EJA, afirmando: “*Eu acho que... Eu entendo que eles tão ali... Eu acho que eles foram ali buscar um tempo perdido, né?! Que deixaram pra trás... por algum motivo, por alguma situação, algum... algum desejo, né?!*”

Considera-se, assim, na fala da estudante, a compreensão da EJA como “*buscar um tempo perdido*”. No entanto, salienta-se que E3 não se refere a ela como inclusa nessa busca, mas a “*eles*”, a partir de uma marcação de fala com a utilização desse pronome pessoal do caso reto, na terceira pessoa do plural.

Estaria a estudante, portanto, não se considerando como inclusa nesse grupo? Não se percebendo como uma estudante nessas condições, que hoje cursa o Ensino Médio Integrado na modalidade EJA? Em se tratando dessa estudante, é preciso que se possa olhar para outros momentos da entrevista, a fim de que se consiga depreender, com maior afinco, de que forma se posiciona.

Diante de uma questão na qual respondia se percebia a EJA como presente no currículo integrado do PROEJA, E3 apresentou a seguinte devolutiva: “*O EJA? É... até que percebo... Das minhas colegas, principalmente as de idade, né?! E todo mundo ali tem uma história, todo mundo tem uma carga bem pesada, bem diferente da época que eu estudava, que era todo mundo... tudo era mais leve, né?!*” (Estudante 3).

Novamente, a estudante torna a falar como se olhasse de fora, referindo-se às colegas como público da EJA, aquelas que seriam “*as de idade*”, referência às estudantes mais velhas. Ainda, discorre sobre o contexto ao dizer que “*todo mundo ali tem uma história, todo mundo tem uma carga bem pesada*”, fator que demonstra o reconhecimento da diversidade desse público, bem como dos desafios que marcam as histórias de cada estudante. Retoma, ainda, salientando que essas condições diferem-se da época na qual estudava, período no qual “*tudo era mais leve*”.

Em meio a esses posicionamentos da estudante e ao aparente distanciamento enquanto integrante da EJA, não se pôde deixar de questioná-la, assim como aos outros alunos, se reconheciam-se como estudantes da EJA no PROEJA, questão na qual a aluna foi categórica ao apresentar que:

Estudante 3 - Não! Não me sinto! Eu me sinto... parece que eu tô numa faculdade... me sinto, assim, no estudo... me sinto muito bem! Me sinto, assim... Não tô, ah, me sentido a coitadinha, porque passei... Eu tô me sentindo superbem, como se eu vou sair daqui já com um, como é que eu vou te dizer... ah... com diploma de faculdade... Me parece assim...Sabe?! Pelo jeito que a gente aprende, pelo jeito que a gente anda por aqui, sabe?!

A partir dessa resposta, ratificam-se aquelas percepções prévias relativas à EJA, tendo em vista que E3 afirma não se sentir como estudante da EJA, dizendo ter a percepção de, aparentemente, estar “*numa faculdade*”, sentindo-se, quanto ao estudo, “*muito bem*” e, posteriormente, reforçando a sensação de estar “*superbem*”. E3 ainda dá sequência em sua fala reiterando não se sentir “*a coitadinha*” por ter passado.

Sobre essa menção ao não se sentir “*coitadinha*”, alguns pontos precisam ser tensionados, visto que isso pode se referir ao entendimento da aluna de que esse contexto, no qual se insere, não seria EJA, pois o esforço feito para estudar seria aproximado aquele do ensino superior, como também, pode estar associado à percepção de EJA enquanto uma modalidade que não tem a pretensão de promover formações como a que ela vem recebendo, não necessitando do esforço o qual destina aos estudos.

Retoma-se, também, a impressão da estudante 3 de sair do curso “*com um diploma de faculdade*”, fator que se justifica, na fala, pela forma como se “*estuda*” e se “*aprende*”, como também pela questão do espaço no qual estão inseridos, em vista da menção feita ao “*... jeito que a gente anda por aqui*”.

Em síntese, diante da fala da estudante, são apresentadas inúmeras percepções, mas ratificada sua não compreensão enquanto parte da EJA. Nesse sentido, cabe ainda reiterar que E6, embora mostre perceber-se como público da EJA, também registra um questionamento sobre essa modalidade, como se pode observar:

Estudante 6 - *Olha... muitas vezes, eu me acho que eu tô numa, direto num curso superior... de tão bem que me sinto... e tão bem... do que eu tô aprendendo, que eu não tinha noção... Pra mim, eu tô assim: às vezes eu penso, eu tô só fazendo um EJA? Será que eu tô fazendo um Ensino Médio com um Integrado, com um cuidador de Idosos? Tem horas, assim, que, realmente, pra mim, é uma... é um curso superior. De tão bom!*

Diante da fala da estudante, reaparece a compreensão relativa ao estar em um curso superior, bem como a ideia de se sentir bem, que também pode ser vista em E3. Cabe ressaltar o compartilhamento da ideia de pensar que estaria “*só fazendo um EJA*”, que também chama a atenção, tendo em vista que, nesse contexto, o advérbio “*só*” acaba por remeter a mesma ideia de “*apenas*”, o que, de certa forma, pode demonstrar certa inferioridade ao pensar a modalidade EJA e, ainda mais, colocando-a em oposição à ideia de superioridade que estaria em realizar um ensino superior.

Aproveitando essas discussões relativas às percepções enquanto se sentir ou não estudante de EJA no PROEJA, ressalta-se que se pode perceber divergência nas concepções dos entrevistados, pois enquanto E3 e E6, conforme já apresentado, trouxeram a ideia de que se viam, por vezes, até mesmo, como estudantes de ensino superior e se percebiam em uma faculdade, os estudantes E4 e E5 foram em oposição, dizendo que “*sim*”, que se reconheciam como estudantes de EJA no PROEJA.

Da mesma forma que os últimos, E2 também ratifica a percepção de autorreconhecimento, afirmando que: “*Com certeza! Muito! Porque, como eu posso te falar... como eu não tô na... no currículo corrido, certinho, né?! E eu já sou mãe, então... eu acredito que é bem essa questão... de poder me dar uma segunda chance de eu tá aqui. Acho que é isso!*” (Estudante 2).

Nesse contexto, ressaltam-se também os entendimentos de E1, que, mais aproximada ao entendimento de E3 e E6, também não se vê como estudante da EJA no PROEJA e, inclusive, explora, em suas respostas, o afirmar que não percebe a EJA no currículo integrado do PROEJA.

De acordo com E1:

Estudante 1 - *Não, eu acho mais organizado que um EJA... Bem mais organizado... as matérias são mais organizadas... É, tipo, uma matéria... realmente... é um resumo... só que aquele resumo é uma matéria que realmente tu precisa entender... Não, aquele resumo, assim, que eles fazem, que é meio básico demais e que, às vezes, é desnecessário, né?!*

Durante a entrevista, a discente deixou evidente não se reconhecer como estudante de EJA no PROEJA, considerando suas vivências enquanto egressa da modalidade. Assim, quando questionada sobre a percepção de EJA no currículo integrado de seu curso, respondeu que “*não*” e respaldou-se na afirmação de ser “*mais organizado que um EJA... Bem mais organizado... as matérias são mais organizadas...*”.

Conforme já mencionado, a partir da fala da estudante, retoma-se sua experiência anterior na modalidade, bem como sua percepção de que essa estava associada a “*resumo*”. Para além disso, cabe observar que a noção de resumo apresentada ainda traz diferenças, de modo que ainda reconhece que o conteúdo de seu curso é resumido, no entanto, comporta-se como resumo de algo que é, segundo ela, necessário à aprendizagem, diferente da experiência anterior de resumo, a qual considera “*... meio básico demais e que, às vezes, é desnecessário*”.

A ideia de resumo também é retomada na fala de E4, que, assim como E1, teve passagem pela EJA. No entanto, em comparação, enquanto E1 não reconhece o PROEJA como EJA, por ser mais organizado, E4 faz esse reconhecimento, também o tratando como EJA por considerar ser resumido. Assim, E4 diz perceber a modalidade EJA, afirmando, sobre a experiência anterior que “*não era tudo como uma... como um colégio normal, era tudo mais resumido...*” e considerando, ainda, que o PROEJA configura-se como “*mais resumido*”.

Em outra perspectiva, mas reconhecendo a EJA como presente no currículo integrado do PROEJA, insere-se E2, que afirma o reconhecimento tendo por base a observância de aspectos comuns à sala de aula:

Estudante 2 - *Com certeza! Sim, vejo muito presente. É a questão, assim, de adaptar a aula... pra gente fazer os trabalhos normalmente só na sala de aula, não ter que levar pra casa, porque nossa realidade é diferente, né?! A gente tem filhos, tem que trabalhar. Então, acredito que os professores conseguem nos ajudar bastante nesta questão, a gente consegue trabalhar tudo em sala de aula...*

Enquanto isso, E2 afirma perceber “*com certeza!*”, vendo a modalidade como “*muito presente*”. De acordo com ela, percebe-se na questão de ter de “*adaptar a aula*”, na realização de trabalhos “*só na sala de aula*”, sem ter de levar para a casa, aspecto que considera a realidade dos estudantes. Em sua fala, a estudante reconhece o quanto são perceptíveis as adaptações postas à modalidade, elencando, na sequência, que os estudantes têm filhos, têm de trabalhar.

Na fala da estudante, evidencia-se, ainda, o apoio dos professores, os quais acredita que reconheçam essa especificidade e contribuam com essa possibilidade de proporcionar que se trabalhe em sala de aula, aproveitando esse espaço para produzir.

Menção aos professores, nesse sentido, também pode ser observada em E6, já que apresenta em sua resposta uma série de elogios ao que vêm sendo ofertado, destacando que, na sua concepção, “[...] *os professores se engajam muito; tu não entendeu, eles voltam de novo a matéria...*”. Reforça, assim, a preocupação dos professores com a aprendizagem e com os processos de retomada, a fim de que não permaneçam incompreensões e/ou dúvidas a serem sanadas.

Cabe ressaltar, sobre E6, que embora anteriormente saliente a concepção de que não se vê como uma estudante de EJA no PROEJA, reconhece que há especificidades da modalidade, bem como percebe a presença dos professores atuando nesse sentido, a partir do acompanhamento dos estudantes.

Assim, E6 observa, ainda, que: “... *tu vê cada professor... quando tu tem dificuldade ele te chama pra ter uma... uma orientação fora de aula... tem esse... esse compromisso*”. Nesse sentido, a estudante ratifica que os professores percebem as dificuldades dos alunos, chamando-os para orientações para além da sala de aula, quando observadas, enfatizando o comprometimento dos profissionais a partir do termo “*compromisso*”, que se associa à ideia de “*obrigação assumida*” (Houaiss; Villar, 2015).

E5, embora diga perceber a EJA presente, não discorre sua resposta falando sobre isso, mas a direciona para o reconhecimento do curso integrado, da realização do Ensino Médio e do Técnico. Em sua fala, demonstra o interesse maior pela formação em nível médio, enquanto percebe que outros colegas buscam, na verdade, o curso técnico.

Os estudantes ainda foram questionados a respeito dos aspectos da EJA que influenciam o PROEJA, de modo que pudessem elencar, se assim percebessem, características da EJA que estão presentes no curso. Sobre esses aspectos, apenas E3 respondeu não saber dizer, não conseguindo elencá-los, o que pode, inclusive, estar relacionado a essa incompreensão da estudante enquanto EJA, visto que diz “*até que percebe*” a EJA no currículo integrado do PROEJA, no entanto salienta essa percepção apenas a partir de suas colegas, “...*principalmente as de idade*”, não se incluindo como parte dessa proposta.

De forma aproximada, E1 chegou a destacar que seria a “*facilitação pra ti terminar os estudos*”. De acordo com a estudante, o tempo para integralização de um curso técnico com o Ensino Médio, em 3 anos, é reduzido em relação a outras ofertas. No entanto, salienta-se, sobre a aluna, com base em suas participações durante a entrevista, esse olhar de não reconhecimento da modalidade, já que para E1: “*na verdade, aqui, a gente não trata como um EJA, né?! A gente trata como um curso que a gente tá fazendo, que a gente vai se tornar um profissional no futuro. Não especificamente o EJA, porque não... Ele não aparenta ser um EJA*”, concepção que vem ao encontro do que já havia apresentado E3.

Enquanto isso, para E2:

Estudante 2 - *É... bem a questão da inclusão...e tu já tá ali incluso na sociedade, de novo, ali, né?! Naquela... na sociedade de educação... e tu poder ver além de um ensino superior, tu conseguir chegar lá, tu tá bem assessorado e tu não parar, no caso, no médio, mesmo. Tu já tem outras expectativas, né?! Acho que é isso!*

E2 apresenta, novamente, a ideia de “*inclusão*” dos sujeitos na sociedade, no que chama de “*sociedade de educação*”, chamando a atenção para as “*expectativas*” que são geradas, perspectivas de

formação, de continuar os estudos. Em relação a essas, ressalta-se esse olhar que vai para além “*de um ensino superior, tu conseguir chegar lá?*”.

E4 e E5 trazem, em suas falas, ponderações referentes a aspectos que são perceptíveis na prática docente. Para E4:

Estudante 4 - *Na parte dos professores, né... Eles sempre tentam, eles explicam bastante...na, também, na... no anterior [colégio onde cursava EJA] também eles tentavam explicar, né... a gente sabe também...por causa disso... por causa da dificuldade... Eles explicavam bem, quando eles conseguiam explicar bem a matéria... Aqui também...*

Em relação aos professores, destaca-se em E4 a percepção de que “*eles sempre tentam, eles explicam bastante*”, da mesma forma que também percebia isso em sua experiência anterior, na EJA, ratificando a necessidade de que se explique bem “*por causa disso... por causa da dificuldade...*”.

Enquanto isso, E5 pondera que:

Estudante 5 - *Ab, às vezes, eu... é de se entender que os professores têm que dar bastante trabalho, tudo, para reforçar aquilo que a gente aprendeu em sala, mas, pelo fato da gente não ter o mesmo dia a dia de um jovem... a gente não pode, às vezes... arranjar tempo pra fazer isso tudo, sabe?!... É muito puxado, entendem?! Então, eu acho que poderia ser, só um pouquinho, o tratamento diferente, entendem?! Nesta parte de... Lógico, eles já dão um atendimento diferente, mas alguns professores ainda não... tipo... querem cobrar, talvez, de uma pessoa que teve um dia inteiro de serviço, veio para cá cansado, teve que chegar em casa e lidar com filho, isso, isso e aquilo, a mesma coisa que se cobraria de um jovem que, no caso, que só estuda.*

Diante da fala do estudante, embora reconheça que se recebe um “*atendimento diferente*” por parte dos professores, bem como se compreende a necessidade que os professores têm que dar bastante trabalho, assim como os objetivos desses, evidencia-se certa crítica à quantidade de trabalhos por parte de “*alguns professores*”, para os quais, segundo o estudante, ainda falta esse referido atendimento diferente, de modo a considerar as especificidades de um público que trabalha durante o dia e que tem uma rotina familiar que requer dedicação. Retoma-se também, na fala do estudante, que já havia se referido à rotina de estudante trabalhador, a diferença de seus perfis de estudantes em relação a de um jovem que “*só estuda*”.

E6 não chega a falar dos aspectos da EJA que influenciam o PROEJA, mas discute, em sua fala, a respeito da participação dos estudantes em atividades diversas, destacando procurar sempre participar de tudo, mas reiterando que “*nem todos fazem assim*”. Fica perceptível, na fala da aluna, o quanto está engajada nesses diferentes espaços, mas, ao mesmo tempo, o seu reconhecimento de que isso não é comum a todos os colegas.

Pontuando as concepções quanto às especificidades da EJA presentes em sala de aula, retoma-se parte das discussões já apresentadas, relativas a essa ideia de recomeço e de que os estudantes retornam, neste novo contexto, depois de muito tempo sem estudar, como se pode perceber na fala de E2: “*Na questão, assim, de um pouco de dificuldade, por a gente tá um pouco atrasado e... ter que redescobrir tudo... porque a maioria da gente tava há muito tempo sem estudar, né?! E quando a gente voltou ter que se atualizar nessa questão das matérias*”.

E2 pondera a questão da especificidade de se ter “*um pouco de dificuldade*” e de, inclusive, estar “*um pouco atrasado*”, já que, segundo ela, a maioria dos estudantes está “*há muito tempo sem estudar*”. Demonstra-se nesse sentido, ao mesmo tempo que a percepção de dificuldade, a aparente preocupação em “*ter que redescobrir tudo*”. Dessa forma, salienta-se a concepção de Coura (2007, p. 86), a qual afirma que “muitos alunos ao chegarem às salas de aula de EJA, após um bom tempo fora da escola, sentem-se inseguros. Imaginam que não terão condições de acompanhar o aprendizado da turma”.

Ainda, a estudante apresenta a percepção quanto à diferença na oferta de disciplinas a partir do currículo integrado, dizendo que os professores ensinam a “*saiem um pouco da caixinha*”, por que, agora, aprendem tudo “*junto e misturado*”. Assim, diante disso, reitera-se o diferencial desse ensino integrado que passa a ser ofertado frente às formações precedentes.

Dessa forma, há de se considerar que:

[...] o termo integrado remete-se, por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro, também a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Tratando-se a educação como uma totalidade social, são as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos (Ciavatta, 2014, p. 198).

Essa percepção de diferença na formação em relação às experiências anteriores também pode ser percebida, sob outra perspectiva, nas falas da E3, que apresenta o interesse em “*sair mais pronto*” do curso, o que remete à ideia de preparação.

Conforme E3, “[...] *Eu queria que as pessoas, e eu também... eu queria sair mais pronto daqui, sabe? E não vejo só aqui no PROEJA, eu também tenho meus filhos em escolas, eu também vejo que... que tá bem fraquinha a coisa, né?!*”. Assim, diante da fala da estudante, manifesta-se, inclusive, aspectos relativos à sua memória, tendo em vista sua perspectiva de que “[...] *tá bem fraquinha a coisa*”, reconhecendo que, de certa forma, em outro momento, não esteve.

E4 discorre a respeito das especificidades, destacando a presença de estudantes que são pais e trabalhadores. Ainda, diz perceber que “*a turma reclama muito da... da dificuldade de estudar, das matérias*”, questão que não somente está associada às condições mencionadas anteriormente, mas que, também, de certa forma, pode ser relacionada à referida diferença de formação já mencionada por E2 e E3, no sentido de ser diferente das experiências anteriores.

E5 chama a atenção para a diversidade presente no curso, dizendo que se tem de estar “*preparado pra uma guerra... porque são pessoas de diferentes realidades, que moram em diferentes regiões, diferentes pensamentos, religiões, tudo*”. A partir dessa percepção, também chama a atenção para brigas e atritos recorrentes dessa diversidade.

Para E6, percebe-se as especificidades “*nos debates, nas conversas... né?! Que muitas vezes, têm pessoas que não querem ficar, não querem assistir... mas eu acho que isso... e temos que continuar assim*”. Diante dessa fala, salienta-se novamente os aspectos relativos à diversidade do público e, até mesmo, os diferentes interesses que ocupam esse mesmo espaço de escolarização.

Com base nas concepções anteriores, que ratificaram menções já realizadas ao longo da presente discussão, salienta-se, portanto, os aspectos relativos à heterogeneidade que compõem o curso. Nesse sentido, reitera-se que:

Os programas voltados a EJA abrangem um público heterogêneo, com perfil diferenciado em relação à idade, origem, expectativas e comportamento. Em geral, frequentam EJA jovens e adultos historicamente excluídos, seja pela impossibilidade de acesso à escola seja pela não continuidade do ensino regular ou supletivo (Almeida, 2016, p. 132).

Tendo em vista o objetivo de olhar para as características da EJA, bem como buscar percebê-la nesse espaço, em oferta nesse currículo integrado, abriram-se discussões relativas a aspectos que poderiam melhorar em termos de aulas e, também, com vistas a compreender a relação desses alunos com a avaliação.

Assim, quando questionados a respeito do que poderia melhorar em termos de aulas, consegue-se perceber, mesmo que de forma sutil, a diversidade de perspectivas e concepções que podem ser encontradas no universo da sala de aula. Enquanto E1 acena para a necessidade de “*uma explicação mais tranquila*”, considerando que “[...] *a maioria das pessoas que estão no PROEJA tão muito mais tempo sem estudar*”, E5 considera “[...] *que poderia, às vezes, ser mais... direto e menos repetitivo*”, afirmando que “[...] *se dá muitas voltas numa aula... pra se chegar num denominador comum*”.

Aproximando-se da perspectiva de E5, E4 considera que “*só que as matérias que tão um pouquinho atrasadas ou... acho que... tentar englobar um pouco mais, matérias pra quem já quer fazer ENEM, né?!?*”, trazendo à discussão a concepção de preparação para vestibulares e não somente para esses, como também para concursos públicos, conforme menciona mais a frente, em sua fala, dizendo ainda achar “*que é um pouco superficial demais*”.

E2 diz considerar que está tudo ótimo, sem elencar aspectos ou pontos que gostaria de ter melhorados. Ainda, salienta que “*os professores sempre conseguem trazer algo novo e quando a gente não se adequou ainda a matéria, a gente tem a questão de vim num turno inverso para ter o atendimento...*”. A partir de sua

fala, cabe ainda chamar a atenção para os horários destinados a atendimentos em turnos inversos ao da aula, uma possibilidade de auxiliar os estudantes de forma mais individualizada.

Com uma concepção aproximada a de E2, E6 também diz gostar de tudo, elencando os componentes curriculares, bem como explicando quais deles requerem mais esforço da parte dela, para atingir a média. Em se tratando de pontuações referentes aos componentes curriculares, E3 diz que gostaria “[...] *que português melhorasse*”, no sentido de que “*tivesse mais horas*” do componente.

Diante do movimento produzido pelo conjunto de ideias, sistematizou-se, a partir do quadro síntese, as relações centrais estabelecidas, as quais chamam a atenção para concepções que são comungadas pelos diferentes perfis de estudantes, tais como a internalização do discurso da “*oportunidade*”, como também pontos de dissonâncias quanto ao autorreconhecimento enquanto estudantes da modalidade EJA, além de outras especificidades pontuadas no quadro que conduz as considerações finais desta pesquisa:

Quadro 03 – Percepções dos discentes sobre a EJA: entre o reconhecimento da modalidade e sua constituição no PROEJA

Abordagem	Principal conteúdo	Localizados em:
Concepção de EJA	Oportunidade de voltar a estudar	E2, E3, E4, E5 e E6
	Organização de aulas e conteúdos de forma mais resumida	E1 e E4
Reconhecimento da modalidade EJA no PROEJA	Percepção das idades dos estudantes	E3
	Dificuldades	E2 e E4
	Espaço de diversidades	E3 e E5
	Percepção quanto às adaptações necessárias às especificidades dos estudantes jovens e adultos	E2 e E5
Autorreconhecimento enquanto estudante da EJA no PROEJA	Percepção enquanto estudante da EJA no PROEJA	E2, E4 e E5
	Impercepção enquanto estudante da EJA no PROEJA	E1, E3 e E6

Fonte: Adaptado de Pereira (2020)

Com a organização do quadro 3, observam-se confluências em relação às compreensões dos discentes no que tange à importância do curso e ao retorno à escolarização, no entanto fica evidenciado, por parte de alguns, uma não visão sobre si mesmos como estudantes da EJA. Em alguns casos, inclusive, produzem reflexões sobre o contexto vivenciado e narram relações comuns a turmas de EJA, tais como as diferentes faixas etárias e os períodos diversos nos quais estiveram afastados da escolarização, mas ainda assim não se reconhecem como estudantes da EJA nesta estrutura na qual se situam, como discentes do PROEJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da realização deste estudo, tivemos a oportunidade de transitar pela modalidade EJA materializada no PROEJA a partir dos dizeres de diferentes estudantes, refletindo as especificidades desta modalidade à luz da diversidade humana e das marcas decorrentes das trajetórias vividas pelos educandos. Evidencia-se, a partir das falas, uma concepção coletiva da EJA enquanto oportunidade de recomeço, como uma realização, uma possibilidade de retorno à escolarização para aprender e, também, dar continuidade aos estudos.

A partir de cada partilha, observamos a entrega dos estudantes aos seus processos e à escolarização, junto do reconhecimento deste momento vivenciado como possibilidade emancipatória e, unido a isso, como um desatar-se de antigas amarras que, de alguma forma, antes o impediam de ali

estar, cordas essas que se davam por antigos relacionamentos, por necessidades das famílias, pelas exigências do mundo do trabalho e outros atravessamentos, alguns desses ainda em resistência quando em se tratando do aspecto de permanência.

O contraditório entre a impercepção de parte dos estudantes enquanto sendo público da modalidade EJA, mas, ao mesmo tempo, apresentando evidente caracterização das necessidades de atendimento desta modalidade também é um ponto a ser destacado, em especial considerando os impactos da vivência da EJA em um espaço como o dos Institutos Federais, que representa uma estrutura inovadora onde coexiste a oferta da Educação Básica e do Ensino Superior. Mesmo havendo este ponto de destaque, não há como findar esta produção sem reafirmar o lugar do curso não como ponto de chegada, mas, para muitos, como o reinício de uma caminhada de novas aprendizagens, realizações e repercussões, seja no mundo do trabalho e/ou numa nova jornada de (trans)formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Adriana de. EJA: uma educação para o trabalho ou para a classe trabalhadora?. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Salvador, v. 4, n. 8, p. 129 - 147, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/3095/2013>>. Acesso em: 02 mai. 2024.

AMORIM, Rodrigo de Freitas. *Formação do trabalhador no Proeja: entre os laços e embaraços do discurso oficial aos diálogos/Proeja no Instituto Federal de Goiás*. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação). Goiânia, Universidade Federal de Goiás, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/c861174d-8d0f-4c46-a355-492afaad8801>>. Acesso em: 03 jun. 2024.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASEGIO, Leandro Jesus; MEDEIROS, Renato da Luz. *Educação de Jovens e Adultos: problemas e soluções* [livro eletrônico]. 1 ed. Curitiba: Intersaberes, 2012.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos*. Documento Base, Brasília: Agosto de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

CIAVATTA, Maria. O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que lutamos?. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, abr. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>>. Acesso em: 17 abr. 2024.

CONZATTI, Fernanda de Brito Kulmann; DAVOGLIO, Tarcia Rita. Análise Textual Discursiva e as trajetórias educativas de adultos na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um exercício metodológico. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Salvador, v. 5, n. 10, p. 180 - 194, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/4415/2789>>. Acesso em: 17 abr. 2024.

COURA, Isamara Grazielle Martins. *A terceira idade na Educação de Jovens e Adultos: expectativas e motivações*. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. Disponível em:

<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/HJPB-7DSQ36/1/disserta__o_isamara.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2024.

FERRARO, Alceu Ravanello; ROSS, Steven Dutt. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400217&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 mai. 2024.

GOMES, Maria de Fátima Feitosa Amorim; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; MARINHO, Paulo. Estudantes do Proeja: de percursos negados a outras possibilidades. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 38, e82026, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/zdJWq3ZQS9HWTwzg4YVS7wc/>>. Acesso em: 03 mai. 2024.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Marco de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Pequeno Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

NEVES, Maria Helena Moura. *Gramática de usos de português*. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

PEREIRA, Gabriel Silveira. *Concepções sobre o currículo integrado: a configuração da EJA no PROEJA*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Osório: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <<https://proppg.uergs.edu.br/mestrados/ppged/dissertacoes-e-produtos>>. Acesso em: 01 mai. 2024.

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolarização. In: SOARES, Leôncio (org.). *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11- 38.

SANTOS, Juliana Silva dos; PEREIRA, Marcos Villela; AMORIM, Antonio. Os sujeitos estudantes da EJA: um olhar para as diversidades. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 1, p. 122 – 135, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/5235>>. Acesso em: 01 mai. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos históricos e ontológicos. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, 2007, v. 12, n. 34. <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>>.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1 – Produção de dados, análises e categorizações, redação, revisão e edição do texto.

Autora 2 – Orientação do estudo e das análises, redação e revisão do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

AGRADECIMENTOS

O presente artigo é parte da pesquisa de Mestrado intitulada “Concepções sobre o currículo integrado: a configuração da EJA no PROEJA”, constituída e incentivada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) com o apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.