

Karlla Lopes Barbosa



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

Câmpus
Anápolis

CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

Perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos nas instituições de ensino de Anápolis – GO

ORIENTADOR: Prof. Eder Silva de Brito

Anápolis, Fevereiro
2026

Karlla Lopes Barbosa

**Perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos nas instituições
de ensino de Anápolis - GO**

Trabalho de Conclusão do Curso de
Licenciatura em Química apresentado
à Coordenação de Química do
Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Goiás-
Campus Anápolis, sob a orientação
da Prof. Eder Silva de Brito.

Anápolis, Fevereiro
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B238p Barbosa, Karlla Lopes.

Perfil dos alunos da educação de jovens e adultos nas instituições de ensino de Anápolis – GO. / Karlla Lopes Barbosa. – Anápolis: IFG, 2026.
61 f. il. color.

Orientador: Prof. Dr. Eder Silva de Brito.

Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás: Campus Anápolis – Licenciatura em Química, 2026.

1. Abandono escolar. Anápolis-GO. 2. Educação de jovens e adultos.
3. Inclusão escolar. 4. Perfil do aluno.

I. Brito, Eder Silva de (orient.).

II. Título

CDD 374

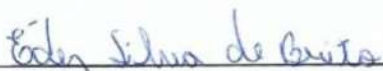
Karlla Lopes Barbosa

**Perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos nas instituições de ensino de
Anápolis-GO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Departamento de Química do Instituto Federal de Goiás
– IFG – Câmpus Anápolis, como parte das exigências
do curso de Licenciatura em Química para obtenção do
título de licenciado em Química.

Área de concentração: Educação

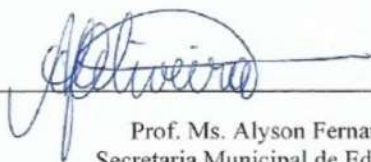
Aprovada em 25 de Fevereiro de 2026.



Prof. Orientador Dr. Éder Silva de Brito
IFG – Câmpus Anápolis



Profª. Dra. Lidiane de Lemos Soares Pereira
IFG – Câmpus Anápolis



Prof. Ms. Alyson Fernandes de Oliveira
Secretaria Municipal de Educação de Anápolis

Anápolis - Goiás - Brasil
Fevereiro - 2026



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☒ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Karlla Lopes Barbosa

Matrícula: 20211060020234

Título do Trabalho: Perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos nas instituições de ensino de Anápolis – GO

Autorização - Marque uma das opções

1. (X) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. () Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ___/___/___ (Embargo);
3. () Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

- () O documento está sujeito a registro de patente.
() O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
() Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.



Documento assinado digitalmente
KARLLA LOPES BARBOSA
Data: 25/03/2025 21:35:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Anápolis, 25/03/2025.
Local Data

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por todas as oportunidades e bênçãos recebidas durante a minha jornada no Instituto Federal de Goiás e ao longo da vida. Agradeço também a Nossa Senhora, que se fez presente em todos os momentos e orações.

Aos meus pais, Luciene e Carlos Antonio, que foram o meu alicerce. Se hoje entrego este trabalho, é reflexo das virtudes e do caráter que eles me transmitiram. Dedico esta conquista especialmente a eles que, embora não tenham tido a oportunidade de concluir o ensino básico, nunca permitiram que me faltasse apoio, incentivo e, acima de tudo, amor. Vocês são a prova de que a educação vai muito além da sala de aula.

Ao meu irmão, Kauã, pelo apoio constante e por me motivar a ser, a cada dia, uma pessoa e uma irmã melhor.

Aos meus professores e colegas de turma, pelas trocas de conhecimento e vivências que tornaram esta trajetória possível. Cada aula será sempre lembrada com muito carinho. Em especial, agradeço aos professores Alyson, Lidiane e Kamylla, por todas sugestões e norteamientos. Agradeço ao meu orientador Éder, que embarcou nesse desafio e me ajudou a cada passo. Obrigada pela paciência e condução técnica essencial para a realização deste trabalho, além de toda disponibilidade em me atender.

Ao Instituto Federal de Goiás, que me acolheu durante 05 anos e que de alguma forma se tornou também a minha casa. Agradeço a cada colaborador do instituto, que se dedicam a melhoria constate do espaço acadêmico.

Agradeço, por fim, a todos que contribuíram direta e indiretamente com o desenvolvimento desse projeto. Muito obrigada!

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como uma modalidade de ensino voltada a sujeitos que não concluíram a educação básica na idade regular, sendo marcada por trajetórias educacionais interrompidas por diversos fatores. Trata-se, portanto, de uma modalidade fundamental para a reparação de dívidas históricas e sociais no cenário educacional brasileiro. Este trabalho tem como objetivo analisar o perfil dos estudantes da EJA no município de Anápolis-GO e compreender de que maneira o retorno à escolarização se articula a processos de emancipação, reconhecimento social e fortalecimento da autoestima. Para isso, adotou-se uma metodologia mista, combinando revisão bibliográfica e pesquisa de campo. A etapa qualitativa consistiu na análise de produções teóricas sobre a EJA, seus sujeitos e as causas da evasão escolar. A etapa quantitativa envolveu a aplicação de questionários com questões abertas e fechadas a estudantes do Ensino Médio na modalidade EJA em três instituições públicas da cidade. Os resultados evidenciam que a idade e o gênero exercem influência significativa nas trajetórias educacionais, nas motivações para o retorno aos estudos e nas experiências de preconceito e desvalorização social. Observa-se que os estudantes mais velhos concentram maiores períodos de afastamento da escola e vivências mais recorrentes de discriminação, enquanto as mulheres apresentam trajetórias fortemente marcadas por responsabilidades familiares. Conclui-se que a EJA desempenha papel fundamental na retomada da escolarização formal, impactando na reconstrução da autoestima dos educandos por meio do reconhecimento social, da ampliação de oportunidades e da transformação das condições de vida.

Palavras-chave: Abandono escolar. Anápolis-GO. Educação de jovens e adultos. Inclusão escolar. Perfil do aluno.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) is an educational modality aimed at individuals who did not complete basic education at the regular age, being marked by school trajectories interrupted by multiple factors. It therefore represents a fundamental educational pathway for addressing historical and social inequalities within the Brazilian educational context. This study aims to analyze the profile of EJA students in the municipality of Anápolis, Goiás, and to understand how the return to schooling relates to processes of emancipation, social recognition, and self-esteem enhancement. A mixed-methods approach was adopted, combining a literature review and field research. The qualitative stage consisted of the analysis of theoretical studies on EJA, its subjects, and the causes of school dropout. The quantitative stage involved the application of questionnaires with open- and closed-ended questions to high school students enrolled in EJA programs in three public institutions in the city. The results indicate that age and gender significantly influence educational trajectories, motivations for returning to school, and experiences of prejudice and social devaluation. Older students tend to present longer periods of school interruption and more frequent experiences of discrimination, while women's trajectories are strongly shaped by family responsibilities. It is concluded that EJA plays a fundamental role in resuming formal education, impacting the reconstruction of students' self-esteem through social recognition, the expansion of opportunities, and the improvement of living conditions.

Keywords: Anápolis-GO. School Dropout. School Inclusion. Student Profile. Youth and Adult Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gênero dos educandos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.....	23
Figura 2 - Faixa Etária dos educandos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.	24
Figura 3 – Raça/Etnia dos educandos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.	255
Figura 4 – Situação de trabalho atual dos educandos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.....	266
Figura 5 – Situação de trabalho atual dos educandos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.....	277
Figura 6 - Série/ano anterior de estudos dos educandos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.	288
Figura 7- Motivo da pausa nos estudos dos educandos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.	2929
Figura 8 – Sentimentos em relação aos estudos na modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025 em relação ao retorno.....	311
Figura 9 – Situações de preconceito, discriminação ou exclusão vivenciadas pelos alunos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.....	344
Figura 10 – Faixa etária X Gênero dos alunos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.....	388
Figura 11 – Faixa etária X Preconceito dos alunos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.....	3939
Figura 12 – Faixa etária X Estudo anterior dos alunos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.....	411
Figura 13 – Gênero X Renda dos alunos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.	422
Figura 14 – Gênero X Motivo Parar dos alunos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.....	444

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Motivo do retorno à sala de aula de acordo com os educandos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.	300
Tabela 2 - Dificuldades do retorno à sala de aula de acordo com os educandos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.	32
Tabela 3 - Impactos de vida causados pela EJA de acordo com os educandos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.	355
Tabela 4 - Significado da conclusão do Ensino Médio de acordo com os educandos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.	366

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	8
2.	CAMINHO DA EJA NO BRASIL: DO INÍCIO À POLÍTICA PÚBLICA.....	12
3.	OS EDUCANDOS DA EJA: PERFIL SOCIAL, TRAJETÓRIAS E AUTOESTIMA	16
4.	METODOLOGIA	20
5.	RESULTADOS E DISCUSSÃO	22
5.1.	Características gerais dos alunos da EJA em Anápolis-GO	22
5.2.	Experiência escolar dos alunos da EJA em Anápolis-GO	28
5.3.	Relações entre as variáveis analisadas.....	37
5.3.1.	Relações com a faixa etária dos estudantes	38
5.3.2.	Relações com o gênero dos estudantes.....	42
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
	REFERÊNCIAS	47
	APÊNDICE A – MODELO DO QUESTIONÁRIO	51

1. INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos (EJA) é destinada a todos que não concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio na idade prevista (BRASIL, 1996). Criada para atender pessoas que desejam concluir os estudos e que, anteriormente, por alguma razão, não tiveram essa oportunidade, a educação de jovens e adultos envolve processos públicos e políticos. Sob a perspectiva de que a evasão escolar decorra unicamente da falta de interesse ou compromisso de crianças e adolescentes, poderia-se inferir que o Estado estaria atendendo integralmente à sua função de provedor da educação. Contudo, a realidade mostra que a evasão escolar não se explica apenas por esses fatores, estando também diretamente relacionada a questões políticas, sociais, econômicas e culturais. Esse cenário se repete por todo o país, e até o momento, não existem recursos plenos para sanarem as mudanças organizacionais necessárias para que a modalidade de ensino seja atendida devidamente. Segundo Santos e Silva (2021):

A EJA é vista como um retrato das desigualdades socioeconômicas brasileiras. Porque ela congrega as fragilidades da escola excludente frente à diversidade e no outro o direito de aprender em qualquer idade que seja. Por isso a EJA carrega consigo a responsabilidade de não excluir estas pessoas mais uma vez. (Santos; Silva, 2021, p. 115)

Em uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024) constatou-se que 8,7 milhões de jovens de 14 a 29 anos não haviam concluído o ensino médio em 2024 por nunca terem frequentado ou por terem abandonado a escola. Ainda de acordo com o IBGE, em 2019 esse número chegou a 11,4 milhões, mas, apesar do avanço, esse percentual ainda representa milhares de jovens e adultos que não concluíram o ensino regular, por questões relacionadas ao trabalho e o sustento da própria casa, gravidez, raça e falta de interesse, por exemplo.

Nessa perspectiva, segundo Di Pierro et al. (2001) a EJA configura-se como uma modalidade de ensino que vai além da escolarização formal, abrangendo diferentes processos formativos, como qualificação profissional, desenvolvimento comunitário e formação política, além de envolver aspectos culturais que ocorrem em

espaços não escolares. Assim, a EJA tem como objetivo acolher indivíduos que pretendem retomar os estudos, independente da motivação, seja para aprender a ler e escrever ou buscar melhores condições de vida e desenvolvimento pessoal.

Os perfis dos sujeitos que ingressam nas instituições de ensino a partir da EJA é diverso, formado por mulheres e homens de diferentes faixas etárias, localidades, origens culturais e sociais. No cenário atual, também é possível observar um rejuvenescimento dos alunos que frequentam a EJA, o que modifica o cotidiano escolar e as relações existentes entre os sujeitos que ocupam este espaço (Brunel, 2004).

Provenientes de um processo escolar incompleto, com reprovações, avanço sem aprendizagem, desistências e migração do ensino diurno, esses jovens se matriculam na EJA para conseguirem concluir o ensino de forma mais ágil e adentrarem no mercado de trabalho (Alves, 2015). Conforme observa Paiva (2006), a área profissional se tornou mais exigente em suas demandas e contratações, e concluir o ensino médio torna-se um diferencial e uma comprovação de conhecimentos gerais, primordiais para a seleção de currículos. Por outro lado, esse rejuvenescimento não significa que adultos e idosos pararam de frequentar as instituições de ensino; chefes de famílias buscam melhorias profissionais, almejando aumentos salariais e desenvolvimento pessoal, enquanto idosos buscam independência para resolverem suas demandas diárias e a inserção social. Essa diversidade de trajetórias, idades e motivações presentes na EJA encontra respaldo na concepção freireana de educação como espaço de diálogo e construção coletiva do conhecimento. Conforme destaca Freire (1979, p. 37), "a educação é um encontro humilde, onde todos se sentem iguais", pois não há quem saiba tudo ou quem seja totalmente ignorante, mas sim indivíduos que buscam compreender e transformar a realidade.

Ademais, conforme pondera Arroyo (2017), é necessário frisar que o público-alvo da EJA é composto, em sua maioria, por pessoas de baixa renda que precisaram interromper os estudos, limitando, assim, uma parte crucial de seu desenvolvimento pessoal e intelectual. De acordo com o Painel de Indicadores do IBGE, pesquisa de 2024, as regiões Norte e Nordeste contam com os maiores índices de analfabetismo

do país, são essas regiões que também se destacam pelas maiores taxas de desocupação (pessoas na força de trabalho que estão desempregadas) e pela migração de pessoas para regiões como o Sudeste e Centro Oeste, em busca de melhores condições de vida.

A urgência da EJA como modalidade de ensino torna-se ainda mais evidente ao observarmos o recorte racial da exclusão escolar no Brasil. Ainda relacionado ao último censo divulgado pelo IBGE no ano de 2024, relacionando pessoas de 14 anos ou mais de idade por cor ou raça e nível de instrução, observa-se que 62,58% das pessoas que não completaram o Ensino Médio são de cor ou raça preta ou parda, enquanto 37,42% são brancas. A variável se mantém nessas condições em relação à conclusão do Ensino Superior também, uma vez que 62,12% das pessoas concluem o superior são declaradas brancas e 37,88% são declaradas pretas ou pardas.

Em relação ao gênero, mulheres, sobretudo aquelas que são mães solo e que se dedicam ao sustento da família, enfrentam maiores dificuldades para concluir o ensino básico em relação aos homens. Bruschini (1994) diz que:

É preciso não esquecer que as mulheres chefes de família costumam ser também 'mães-de-família': acumulam uma dupla responsabilidade, ao assumir o cuidado da casa e das crianças juntamente com o sustento material de seus dependentes. Essa dupla jornada de trabalho geralmente vem acompanhada de uma dupla carga de culpa por suas insuficiências tanto no cuidado das crianças quanto na sua manutenção econômica. (Bruschini, 1994, p. 40)

Dessa forma, ao retomarem os estudos, essas mulheres precisam constantemente se (re)descobrir e se reorganizar diante de seus múltiplos afazeres cotidianos, estabelecendo um delicado equilíbrio entre as exigências da vida doméstica, do trabalho e da sala de aula. Esse processo, muitas vezes marcado por cansaço físico e emocional, evidencia que o retorno à escola não representa apenas um desafio pedagógico, mas também social e afetivo.

Retomar os estudos também implica realizações pessoais e emocionais para muitas pessoas. Segundo Freire (1967), em *Educação como Prática da Liberdade*, a autorreflexão é fundamental para que as pessoas aprofundem sua consciência, inserindo-se na história não como meras espectadoras, mas como participantes ativas e autoras de sua própria trajetória. Reconhecer-se como capaz e ter a determinação

de evoluir — neste caso, concluir os estudos — é essencial para promover mudanças significativas na autoestima do indivíduo. Ainda na busca por compreender os diversos aspectos relacionados à evasão do ensino regular nas escolas, torna-se necessário analisar os benefícios do retorno à sala de aula, especialmente no que se refere à autoestima e à autoimagem dos alunos que concluem os estudos após ingressarem na EJA.

Levando em consideração os pontos abordados, ao fim desse trabalho desejamos responder a pergunta central: Qual é o perfil dos alunos da EJA em Anápolis e como o retorno ao ensino básico se articula a processos de emancipação, reconhecimento social e autoestima? Para a análise, a abordagem de pesquisa adotada será mista, combinando abordagens qualitativas e quantitativas. A pesquisa iniciou-se com a realização de revisão bibliográfica sobre o perfil e a identidade dos estudantes da EJA no Brasil, mapeando características semelhantes em seus perfis. Buscou-se identificar, na literatura especializada, as principais causas do abandono escolar, as motivações que levam os alunos a retornarem à sala de aula e as consequências relacionadas à autoestima, bem como suas implicações nas trajetórias educacional e emocional desses estudantes.

Além da revisão teórica, foi conduzida uma pesquisa de campo em três instituições de ensino que ofertam turmas de ensino médio na modalidade EJA localizadas na cidade de Anápolis-GO, através de um questionário com questões fechadas e abertas, que permitiram análise qualitativa e quantitativa dos resultados. O objetivo dessa análise foi, para além da caracterização do perfil dos estudantes de EJA na cidade, a verificação de relações entre as variáveis pesquisadas e se esses resultados vão ao encontro ao apontado pela literatura.

Na sequência, o trabalho está organizado em quatro seções. Na Seção 2 fizemos uma breve abordagem sobre a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Na Seção 3 discutimos sobre os educandos da EJA, levando em consideração o perfil social, suas trajetórias e autoestima. A Seção 4 traz a abordagem de pesquisa utilizada para o desenvolvimento deste trabalho. Apresentamos as considerações finais do trabalho na Seção 5. Por fim, no Apêndice I apresentamos o instrumento de coleta de dados utilizado.

2. CAMINHO DA EJA NO BRASIL: DO INÍCIO À POLÍTICA PÚBLICA

Para compreender o perfil do estudante da EJA nos dias atuais, faz-se necessário retomar o processo histórico de constituição e desenvolvimento dessa modalidade de ensino no Brasil. As características sociais, raciais, territoriais e econômicas desses sujeitos são resultado das formas como a escolarização de jovens e adultos foi historicamente organizada e ofertada no país.

Ao observar a história da EJA no Brasil, nota-se que os primeiros movimentos em relação à alfabetização surgiram com os Jesuítas, durante o Período Colonial, a fim de catequizar os ‘gentios’ ao catolicismo e o ensino da língua portuguesa. Segundo Haddad e Di Pierro (2000) além de ensinarem o evangelho, os educadores jesuítas transmitiam normas de conduta e ofícios essenciais para a manutenção da economia colonial, em primeiro momento aos indígenas, e posteriormente aos negros escravizados, dando início assim, a educação de jovens e adultos.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, ocorreu uma desorganização no sistema de ensino, havendo indícios da educação de jovens e adultos apenas no Período Imperial. Com o surgimento da primeira Constituição Brasileira, em 1824, firmou-se uma “instituição primária e gratuita para todos os cidadãos”, incluindo os adultos, porém, esse direito à educação para todos, não passou de garantia em lei, já que foi instituído na constituição que a educação primária seria fornecida para brancos e livres. Para indígenas e caboclos, era considerado inútil a aprendizagem da leitura e da escrita, já que os ensinamentos aprendidos na oralidade e a obediência através da violência já bastavam (Brasil, 2000 p.13). Nas palavras de Haddad e Di Pierro:

[...] O pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas Províncias, tanto no ensino de jovens e adultos como na educação das crianças e adolescentes. Neste último caso, chegaríamos em 1890 com o sistema de ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14 milhões. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 109)

Pode-se observar que a educação de jovens e adultos, desde o princípio, carrega um grande preconceito, enfatizado pela exclusão de membros de uma sociedade que possuem direito à educação. O Decreto nº 3.029, de 09 de janeiro de

1881, conhecido como ‘Lei Saraiva’, em homenagem ao Ministro do Império, José Antônio Saraiva, fez valer toda essa carga preconceituosa, estabelecendo o direito ao voto apenas aqueles que fossem alfabetizados, em uma população adulta majoritariamente iletrada. Ao mesmo tempo, foi removido dos textos da Constituição Republicana a gratuidade do ensino, existente na Constituição Imperial. No período, “este condicionamento era explicado como uma forma de mobilizar os analfabetos a buscarem, por sua vontade, os cursos de primeiras letras.” (Brasil, 2000, p. 14).

Caminhando um pouco mais na história da educação do Brasil, nas primeiras décadas do século XX, muitos movimentos civis se dedicaram a combater o analfabetismo, considerado como “mal nacional” e “uma chaga social”. A necessidade do letramento surgiu com a urbanização e o início da industrialização nacional, em que a instrução mínima da mão de obra e a manutenção da ordem nacional impulsionou grandes reformas educacionais em quase todos os estados no período (Brasil, 2000, p. 15). Foi nesse período que a educação de adultos passou a ser tratada com importância social e política. Em 1962, é aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação, em que menciona a extensão do ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória aos adultos. Segundo as palavras de Marquez e Godoy:

[...] Essas mudanças sociais se refletiram na redação da Constituição de 1934 que reconheceu pela primeira vez a educação como um direito de todos, sendo de responsabilidade da família e do Estado. Outro ponto importante dessa Constituição é apresentado no Artigo 150, que determina a criação de um Plano Nacional de Educação. Todavia, o Plano só foi aprovado em 1962, após o término do regime do Estado Novo. O mesmo Artigo 150 faz menção à educação de adultos quando determina que o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória deve ser extensivo aos adultos (Marquez e Godoy, 2020, p. 29)

Outro marco importante foi dado em 1967, com o surgimento do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (criado a partir da lei nº 5.379/67), que inicialmente tinha por objetivo erradicar o analfabetismo em dez anos, mas mostrou-se uma ferramenta política dos governos militares, distanciando-se da sua proposta original, direcionada à pedagogia. Sendo assim, passou a ser um programa que supria os objetivos políticos e atendia as demandas dos excluídos do sistema escolar (Lima e Melo, 2019).

Ainda na década de 1980, o processo de democratização do país incorporou a emergência dos movimentos sociais e deu início à abertura política. Nesse contexto, os projetos de alfabetização passaram a se desdobrar em turmas de pós-alfabetização. Sobre o Mobral:

Com um funcionamento muito centralizado, o Mobral espalhou-se por todo o país, mas não cumpriu sua promessa de erradicar o analfabetismo durante aquela década e, em 1985, na transição à democracia, acabou sendo extinto e substituído pela Fundação Educar. A iniciativa de maior repercussão derivada do Mobral foi o PEI – Programa de Educação Integrada –, que condensava o antigo curso primário e criava a possibilidade de continuidade de estudos para os recém-alfabetizados e demais pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita. (UNESCO, 2008, p. 8).

De acordo com Junior (2012, p. 171) a Fundação Educar foi extinta em 1990 pelo governo Fernando Collor, que propôs no mesmo decreto a criação de um novo plano de alfabetização, nomeado Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Essa extinção criou uma lacuna na Educação de Jovens e Adultos. Alguns estados e municípios assumiram a responsabilidade de ofertar a alfabetização para os cidadãos, o que fez a História da EJA necessitar urgentemente de reformulações pedagógicas. Em 1990 acontece a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, estabelecendo a Declaração de Jomtien, ou a Declaração Universal de Educação para Todos, em que foi definido o acesso universal à educação e o combate ao analfabetismo deveriam ser prioridade internacional nos próximos 10 anos.

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases, LDB 9.394/96 em que a EJA começou a ser considerada uma modalidade de Educação Básica que foi “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996), seguida da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, quatro anos depois. Essa tomada de decisão foi influenciada pela declaração de Hamburgo, na V Conferência Internacional para a Educação de Adultos, em que:

Os objetivos da educação de jovens e adultos, vistos como um processo em longo prazo, desenvolvem a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promovem a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo, assim, que pessoas

e comunidades controlem seus destinos e sua sociedade para encarar os desafios à sua frente (UNESCO, 1997, p.20)

A trajetória da EJA pós-LDB 9.394/96 revela uma execução marcada pela lógica do aligeiramento educacional. Sob a pressão de índices internacionais e metas de alfabetização estatística, observou-se a proliferação de programas de curta duração, exames de certificação em massa e, mais recentemente, a expansão da EJA na modalidade a distância (EaD), como a EJATEC presente no estado de Goiás, que configura uma modalidade de ensino, sendo 80% online e 20% presencial. Essa configuração, frequentemente dissociada das especificidades socioculturais dos educandos, reduz o direito à educação à mera obtenção de um diploma.

Segundo Arroyo (2017), ao focar em políticas de correção de fluxo e certificações rápidas, o Estado acaba por despolitizar a modalidade, tratando o conhecimento como uma mercadoria rápida e ignorando que esses sujeitos são reflexos de uma exclusão social histórica que não se resolve apenas com estatísticas de conclusão. Assim, a oferta precária e fragmentada acaba por reproduzir a marginalização, uma vez que o acesso à escola não tem garantido o acesso efetivo ao conhecimento crítico e à emancipação cidadã prometida pela Declaração de Hamburgo.

Apesar dos avanços em relação a EJA e a criação de diversos programas que pretendem aproximar a educação profissional da EJA, como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), pode-se observar a existência de uma discrepância entre o que é garantido por lei e o que está disponível nas instituições de ensino do país. Existe a obrigatoriedade da oferta, mas existe também a falta dela por parte das instituições, o que compromete a permanência e conclusão dos estudantes.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil teve suas origens no período colonial, e ao longo do tempo, tornou-se um importante intermediador de inclusão social e profissional para aqueles que buscam concluir a educação básica. Em suma, a trajetória da EJA no Brasil revela que a institucionalização da modalidade não rompe, necessariamente, com a lógica da marginalização pedagógica. O que se observa na contemporaneidade é a persistência de propostas de caráter superficial

que priorizam a limpeza das estatísticas de analfabetismo em detrimento de uma formação humana integral.

3. OS EDUCANDOS DA EJA: PERFIL SOCIAL, TRAJETÓRIAS E AUTOESTIMA

Ao observar a sociedade em sua diversidade, é possível identificar sujeitos com diferentes idades, histórias de vida, opiniões, objetivos e projetos pessoais. Essa heterogeneidade, embora enriquecedora, se torna centro de conflitos de interesses e demanda a existência de uma organização central capaz de garantir a ordem e a convivência coletiva.

A forma como a sociedade enxerga o sujeito que pertence a EJA influencia diretamente em como o Estado e as autoridades competentes constroem e fornecem a educação, da mesma forma que essas perspectivas refletem em como o sujeito se auto-enxerga. Para Arroyo (2001):

Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais (Arroyo, 2001, p. 10)

Muitos atores estão envolvidos na EJA, como o Estado, os civis e até outras instituições que influenciam na efetivação de ações educativas. A EJA não é homogênea, a organização dela se dá por diferentes tipos de processos de aprendizagens que variam conforme o objetivo e a necessidade de quem participa, dependendo do contexto em que a pessoa se encontra. Os sujeitos participantes da EJA são “uma gama de sujeitos tão diversificada e extensa quanto são os representantes das camadas mais empobrecidas da população (negros, jovens, idosos, trabalhadores, populações rurais etc.)” (Andrade, [s.d]). São trabalhadores, não trabalhadores, jovens, adultos ou idosos, pessoas com necessidades educativas específicas, que moram em zonas rurais e metropolitanas, afrodescendentes, etc. Segundo Soares (2003):

Cada realidade corresponde um tipo de aluno e não poderia ser de outra forma, são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com seus valores éticos e morais

formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos (Soares, 2003).

Ainda sobre o perfil do aluno da EJA, Medeiros e Costa (2012), inferem que alguns alunos da EJA são, muitas vezes, filhos de pais analfabetos, e precisam trabalhar cedo para colaborar com o sustento da família, enquanto outros, ingressantes na idade regular, tiveram experiências desanimadoras, levando ao abandono escolar. Esses sujeitos precisam trabalhar em ramos pouco remunerados, sem direitos a carteira assinada ou quaisquer outros benefícios, sendo vítimas da falta de oportunidade e da carência financeira.

Como resultado, ainda existe a marginalização e rotulação do analfabeto como uma pessoa com menos intelecto. As pessoas com menos instrução assumem cargos pouco prestigiados e de baixa remuneração, em uma sociedade capitalista que se torna mais exigente a cada seleção de currículo para vagas de emprego. Dessa forma, a EJA tem como um dos objetivos, a formação e integração das pessoas de baixa renda na sociedade. Nesse mesmo sentido, Oliveira (1999) destaca que:

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização [...]. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles provenientes das áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (Oliveira, 1999, p. 59).

Em outro momento, Brasil (2006) refere que os alunos da EJA são :

Os homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos que buscam a escola pertencem todos a uma mesma classe social: são pessoas com baixo poder aquisitivo, que consomem, de modo geral, apenas o básico à sua sobrevivência: aluguel, água, luz, alimentação, remédios para os filhos (quando os têm). O lazer fica por conta dos encontros com as famílias ou dos festejos e eventos das comunidades das quais participam, ligados, muitas vezes, às igrejas ou associações. (Brasil, 2006, p. 15)

O aluno da EJA é resultado da sua própria vivência, ele não poderia ser diferente de suas experiências, características culturais, responsabilidades sociais, valores éticos e morais que foram construídos e se firmaram ao longo de sua vida.

Cada estudante deve ser compreendido a partir da realidade em que está inserido (Soares, 2003).

A partir dessa compreensão, a EJA vai além da escolarização formal, abrangendo diferentes processos formativos, como qualificação profissional, desenvolvimento comunitário e formação política, além de envolver aspectos culturais que ocorrem em espaços não escolares (Di Pierro et al., 2001). Ao analisar o perfil dos alunos da EJA, é necessário verificar os motivos para a retomada dos estudos e o que causou a pausa no período regular. Como afirma Freire “[...] mudar é difícil, mas é possível” (Freire, 2002, p.88), e na busca por essas mudanças que diversas pessoas retornam à sala de aula.

Nesse contexto, compreender o sujeito da EJA implica reconhecer que suas trajetórias sociais e educacionais influenciam a construção de sua autoimagem e de sua autoestima, bem como a forma como ele se percebe e se posiciona diante do processo educativo. De acordo com Silva (2012), a autoestima representa uma característica humana que se revela quando a pessoa está feliz consigo mesma, reconhecendo seu valor e demonstrando confiança em seus pensamentos e atitudes. Dessa forma, a felicidade contribui para o equilíbrio emocional, favorecendo o processo de desenvolvimento e crescimento pessoal. Essa autoestima está relacionada ao autoconceito do sujeito em todas as áreas da sua vida, sendo assim, na educação não é diferente. Ainda segundo Silva, “[...] no campo da educação, é necessário promover a autoestima nos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) [...] para que eles possam superar as dificuldades que encontram no momento da aprendizagem.” (Silva, 2012, p. 306).

O autoconceito começa a se formar na infância e é moldado devido a diversos fatores. As primeiras influências são externas e estão relacionadas às opiniões de outros indivíduos, que são internalizadas e contribuem na construção da identidade. A opinião do outro em relação ao sujeito torna-se a sua própria opinião, dessa forma, se as interações sociais forem marcadas pela desvalorização, preconceito ou exclusão, o autoconceito também tende a se construir dessa forma. Paralelamente, existem as influências internas, que mesmo não sendo determinantes, influenciam os externos (Medeiros e Costa, 2012).

Dessa forma, estudantes socialmente marginalizados, que historicamente sofreram violações de direitos, discriminação e negação de oportunidades, encontram-se mais suscetíveis ao desenvolvimento de um autoconceito fragilizado. Ainda que o autoconceito seja frequentemente tratado como um aspecto individual, pode estar relacionado pelas condições sociais, culturais e econômicas que envolvem o sujeito. Como dito por Paulo Freire (1996), a internalização de discursos opressores pode levar o indivíduo a naturalizar sua própria inferiorização, comprometendo sua percepção de si e de suas potencialidades. Assim, compreender o autoconceito desses indivíduos exige reconhecê-lo como uma construção socialmente situada, resultado das relações de poder, das experiências escolares e das trajetórias de exclusão que marcam suas vivências.

A autoestima não está apenas relacionada ao gostar de si mesmo, mas implica acreditar em sua própria capacidade. Acreditar, tentar realizar, aprender com erros e acertos e alcançar os objetivos. Segundo Brandão (1991) quando o estudante é motivado e constrói seu autoconceito de forma positiva, sua aprendizagem melhora de forma significativa, por isso, a autoestima dos estudantes precisa ser trabalhada no currículo da escola, valorizando a capacidade dos estudantes.

Nesse contexto, um aluno que retorna à sala de aula, depois de ser marcado por um histórico de dificuldades, incertezas e exclusão social, traz consigo insegurança e sentimentos de desvalorização pessoal e uma auto-imagem fragilizada. A autoestima dos educandos, sobretudo dos educandos da EJA, deve ser levada em consideração de forma didático-pedagógica, uma vez que o desenvolvimento dos estudos estão diretamente ligados a ela. Segundo Chalita (2001), a emoção precisa ser trabalhada para que a educação seja desenvolvida, uma vez que a habilidade cognitiva e a social estão diretamente relacionadas.

Sob essa perspectiva, é fundamental compreender que a fragilidade emocional mencionada por Chalita (2001) não é um traço isolado do indivíduo, mas o reflexo de uma exclusão. Portanto, a prática pedagógica na EJA deve transpor o acolhimento afetivo individual para se tornar uma estratégia de resistência política. Segundo Arroyo (2017), o currículo deve ser um espaço de reexistência, onde o conhecimento serve para desconstruir a imagem do sujeito marginalizado e reconstruir sua identidade

como trabalhador e produtor de saber. Somente ao reconhecer que sua história de vida é um reflexo de cultura e vivências, o educando pode converter a insegurança em autonomia, transformando a sala de aula em um local de superação da invisibilidade social histórica.

4. METODOLOGIA

A abordagem de pesquisa utilizada neste trabalho configura-se como misto, combinando elementos das abordagens qualitativa e quantitativa. Segundo Souza e Kerbauy (2017), a convergência entre essas abordagens nas ciências humanas supera a dicotomia entre essas metodologias, pois ambas se complementam e, quando utilizadas em conjunto, possibilitam uma compreensão mais ampla dos fenômenos educacionais investigados. Além disso, Gil (2017) aponta situações que justificam a aplicação de uma metodologia mista, como a necessidade em aprofundar a análise por meio de um segundo método e atingir os objetivos da pesquisa por meio de múltiplas fases investigativas.

A pesquisa foi estruturada em duas etapas complementares, correspondentes às abordagens qualitativa e quantitativa. A primeira etapa consistiu em um levantamento bibliográfico acerca da EJA no Brasil, com foco no perfil dos educandos, no processo histórico de constituição da EJA e nas discussões relacionadas à autoestima. Para essa etapa, foram utilizadas plataformas como Google Acadêmico, SciELO Brasil e Periódicos CAPES, incluindo descritores e combinações na língua portuguesa, para facilitar a triagem. Entre as palavras-chave utilizadas destacam-se: “EJA”, “Autoestima”, “Perfil”, “Características” e “Brasil”. Também foram consultadas obras de autores de referência na área da educação, como Paulo Freire, com o objetivo de fundamentar teoricamente as análises desenvolvidas.

A segunda etapa correspondeu à pesquisa quantitativa, realizada com estudantes matriculados no Ensino Médio na modalidade EJA em instituições públicas do município de Anápolis. Essa pesquisa de campo foi realizada em três instituições públicas que ofertam a modalidade EJA na cidade, todas no período noturno por meio da aplicação do questionário exibido no Apêndice I. O questionário utilizado foi

composto por questões abertas e fechadas, abordando informações referentes à idade, sexo, motivos do abandono escolar, fatores que motivaram o retorno aos estudos, a percepção dos estudantes sobre si mesmos e as mudanças percebidas após o ingresso na EJA. As instituições participantes foram: o Colégio Estadual Américo Borges de Carvalho, localizado na R. Bela Vista – Jardim Goiano, o Colégio Estadual Professor Faustino, localizado na Av. Góias – Centro e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis, localizado na Av. Pedro Ludovico – Residencial Reny Cury. A aplicação do questionário foi previamente organizada e agendada com as secretarias das instituições, sendo realizada conforme a disponibilidade de horários cedidos pelos professores.

O início da coleta de dados foi no mês de novembro de 2025, totalizando sete turmas do Ensino Médio na modalidade EJA e 57 questionários respondidos. Não foi necessário utilizar técnicas de amostragem dos estudantes, uma vez que todos os que estavam presentes no dia da aplicação do questionário foram convidados a participarem da pesquisa. Os estudantes participantes foram previamente informados sobre o conteúdo do questionário e sobre os objetivos e finalidade da pesquisa, bem como orientados a não se identificarem, conforme os procedimentos metodológicos adotados.

Após a conclusão da coleta, os dados foram organizados em uma planilha eletrônica utilizando o Microsoft Excel, a fim de ter uma melhor perspectiva para a organização e comparação dos resultados. Nessa etapa, foi observado que algumas questões não foram respondidas por parte dos participantes, especialmente nas perguntas subjetivas, aspecto considerado na análise dos resultados. A análise quantitativa concentrou-se na elaboração de gráficos e tabelas de frequência, possibilitando a descrição do perfil dos estudantes e a comparação entre variáveis como idade, sexo e outros aspectos investigados, cujos resultados foram também articulados às discussões teóricas desenvolvidas ao longo do trabalho. Essa análise, denominada análise exploratória de dados, faz-se adequada no contexto deste estudo pois, segundo Barbeta (2015, p. 65) “com os dados adequadamente resumidos e apresentados em tabelas e gráficos, poderemos observar determinados aspectos

relevantes e começar a delinear hipóteses a respeito da estrutura do universo em estudo”.

Por fim, a adoção da metodologia mista mostrou-se adequada ao desenvolvimento deste trabalho, uma vez que possibilitou a articulação entre as discussões teóricas sobre a EJA e a análise estatística dos perfis dos alunos matriculados nessa modalidade. Essa integração permitiu relacionar os resultados quantitativos obtidos às interpretações qualitativas fundamentadas na literatura, contribuindo para uma compreensão mais ampla do fenômeno investigado.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção realizamos a análise dos dados obtidos na pesquisa ao passo que relacionamos os achados com as indicações esperadas na literatura. Para sistematizar a discussão dos resultados, separamos a análise em três partes: na primeira, analisamos as características gerais dos alunos, para que seja possível ter uma visão ampla do sujeito presente na EJA de Anápolis. Na segunda seção, fizemos uma abordagem acerca das experiências escolares antes da EJA e depois de retomarem os estudos. Por fim, realizamos comparações destacando duas variáveis: faixa etária e gênero, com objetivo de compreender suas reais histórias e perfis.

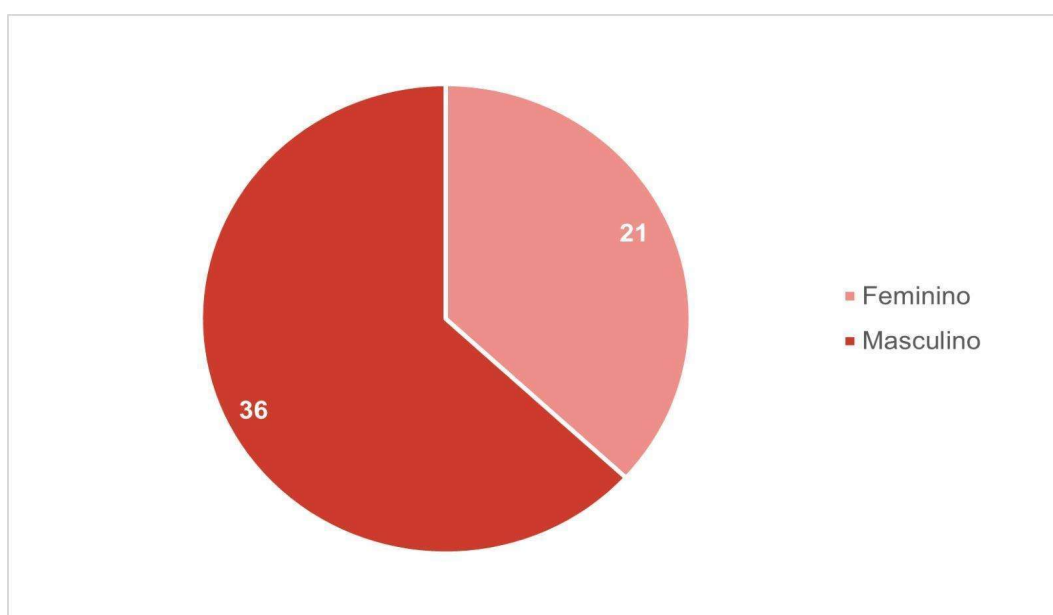
Faz-se necessário ressaltar que nem todos os participantes responderam a todas as perguntas do questionário, dessa forma, cada figura apresentada a seguir possui um total de respostas.

5.1. Características gerais dos alunos da EJA em Anápolis-GO

Nesse primeiro tópico, pretendemos fazer um apanhado geral sobre quem são os discentes da EJA em Anápolis. Essa caracterização é importante, pois, com ela conseguimos ter uma visão sobre as compatibilidades e divergências do público dessa região pesquisada em relação aos demais existentes na literatura.

De acordo com a Figura 1, aproximadamente 63% dos alunos que responderam ao questionário são do gênero masculino, enquanto os outros 37% correspondem ao gênero feminino. As opções “Prefiro não responder” e “Outro” não foram marcadas em nenhum dos questionários, e por esse motivo, não estão em destaque no gráfico apresentado.

Figura 1 – Gênero dos educandos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.



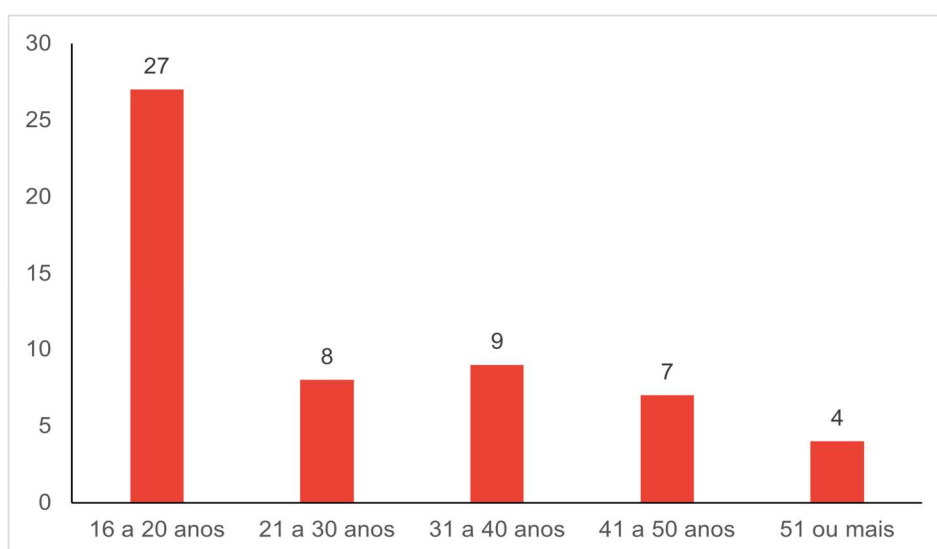
Fonte: Autoria Própria

Sobre os resultados obtidos na Figura 1, faz-se necessário enfatizar que foram diferentes do esperado apontado na literatura. De acordo com o censo de 2024 do IBGE, na tabela intitulada “Estudantes na Educação de Jovens e Adultos, por nível do curso e sexo” a maioria dos discentes são do sexo feminino, tanto em relação aos alunos que estão matriculados no Ensino Fundamental, quanto os que estão matriculados no Ensino Médio (IBGE, 2024). Uma justificativa para essa divergência de dados poderia ser a contagem de frequência e não de matrículas, no caso dos questionários, uma vez que a visita foi feita apenas uma vez em cada uma das instituições de ensino. Outra vertente seria a mudança dessa característica em relação

ao censo do IBGE, mas até o presente momento, o censo 2025 ainda não foi divulgado para que a análise seja feita.

Em relação à idade, ao decorrer dos anos, a EJA começou a ser frequentada por um público mais jovem. Voltando na perspectiva de Brunel (2004), a tendência de rejuvenescimento da EJA consolidou-se na década de 1990. A autora argumenta que uma combinação de elementos de ordem jurídica, estrutural e pedagógica tem impulsionado o ingresso cada vez mais precoce de jovens nessa modalidade de ensino. Alguns estudiosos denominaram esse processo como “o fenômeno da juvenilização da EJA”. A Figura 2 traz a distribuição das idades dos estudantes que responderam ao questionário de pesquisa.

Figura 2 - Faixa Etária dos educandos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.



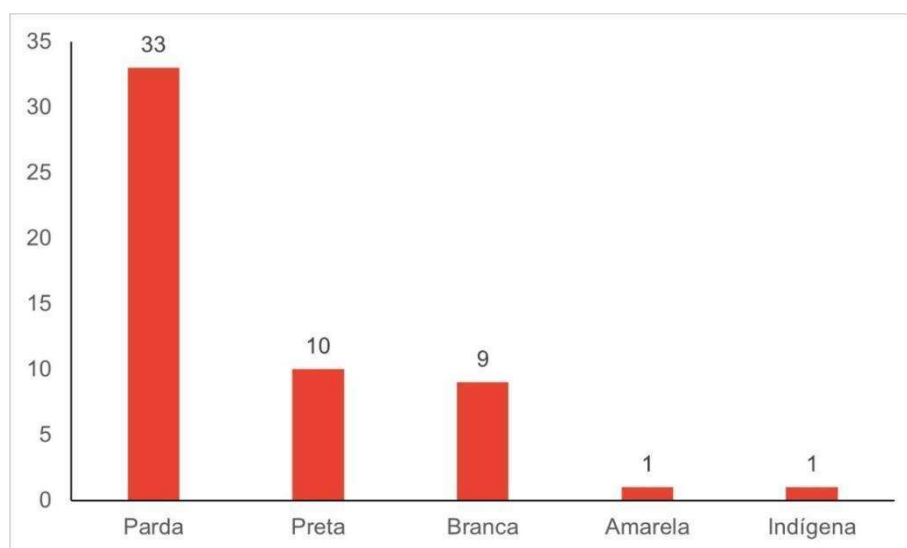
Fonte: Autoria Própria

O gráfico exposto na Figura 2 mostra que o processo de juvenilização foi observado entre os estudantes da EJA em Anápolis, sendo que aproximadamente 50% dos estudantes pesquisados têm 20 anos ou menos. Entre esses jovens, destaca-se a presença de estudantes na faixa etária dos 16 a 18 anos. Embora esse grupo de estudantes represente uma parcela reduzida da amostra, o resultado

mostrou-se inesperado a priori, uma vez que se trata de jovens que não interromperam sua trajetória escolar, mas que ainda não atingiram a maioridade. Esses estudantes precisaram ingressar precocemente no mercado de trabalho — especialmente por meio de programas como o Jovem Aprendiz, destinado a indivíduos entre 14 e 24 anos — nos quais as empresas exigem, como pré-requisito, a matrícula em cursos no período noturno, de forma a não comprometer a jornada laboral. Entretanto, a insuficiente oferta de ensino regular noturno por parte do poder público contribui para o direcionamento desses jovens à modalidade EJA.

No que se refere à etnia dos alunos, podemos observar na Figura 3 que a maioria se identifica como parda, correspondendo a 61% dos respondentes. Juntos, pretos e pardos correspondem a 80% do público EJA em Anápolis, refletindo o processo histórico de formação desse público de estudantes. Esse resultado está de acordo com o Censo realizado em 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em que 45,3% da população do país se declarou parda, tornando assim, a maior parte da população, que nos anos anteriores era branca.

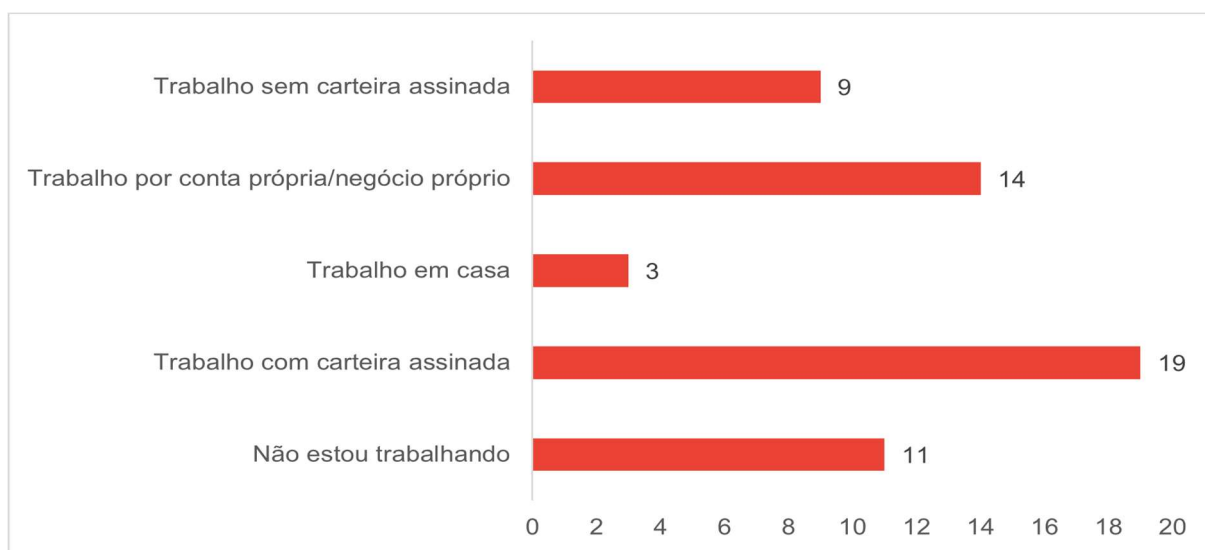
Figura 3 – Raça/Etnia dos educandos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.



Fonte: Autoria Própria

Seguindo a análise das características gerais dos alunos da EJA, a Figura 4 apresenta a forma em que os estudantes estão inseridos no mercado de trabalho. A partir dos dados coletados, é possível visualizar a diversidade de vínculos laborais entre os discentes, contemplando desde aqueles que não estão trabalhando até os que exercem atividades formais, informais, por conta própria ou no ambiente doméstico. Podemos observar que 34% dos discentes são trabalhadores que possuem carteira assinada, enquanto 46% trabalham sem vínculos empregatícios e 20% não estavam trabalhando até o dia da pesquisa. Os números reafirmam que o público da EJA pesquisado é majoritariamente formado por trabalhadores, formais ou não, em acordo com o esperado e evidencia que trata-se de um público que precisa sempre conciliar trabalho, estudo e demais responsabilidades cotidianas.

Figura 4 – Situação de trabalho atual dos educandos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.

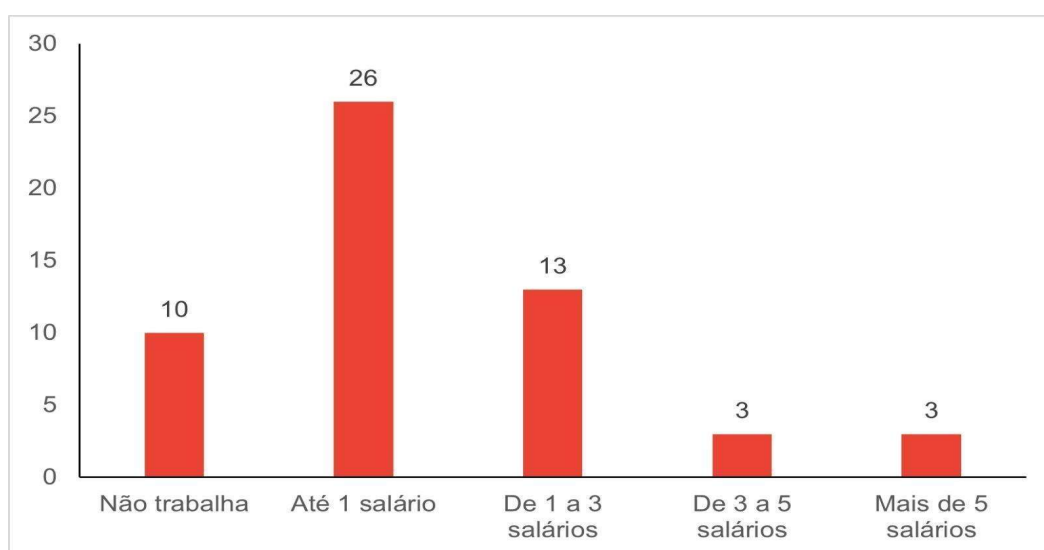


Fonte: Autoria Própria

Em continuidade, tratando agora da renda dos estudantes, é possível observar na Figura 5 que a maior parcela dos participantes declarou renda atual de até um salário mínimo. Essa informação evidencia um perfil socioeconômico marcado por baixos rendimentos. Em seguida, destaca-se o grupo com renda entre um e três salários mínimos, enquanto uma parcela menor dos estudantes declara salários

superiores a três salários mínimos. Se faz necessário destacar a presença de alunos que não exercem atividade remunerada, o que reforça a diversidade de condições econômicas entre os discentes da EJA. Esses dados corroboram a importância dessa modalidade de ensino como instrumento de inclusão social e de ampliação de oportunidades, especialmente para indivíduos em situação de vulnerabilidade econômica.

Figura 5 – Situação de trabalho atual dos educandos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.



Fonte: Autoria Própria

Em síntese, os dados obtidos em Anápolis delineiam um perfil discente que, embora apresente uma singularidade quanto à predominância masculina, valida as principais características apontadas pela literatura nacional sobre a EJA. O público majoritariamente pardo e preto, inserido em relações de trabalho informais e sobrevivendo com baixos rendimentos justificam que esse cenário não é meramente estatístico, mas o reflexo de um processo histórico de marginalização que reserva à população negra e pobre os postos de trabalho mais precários e as trajetórias escolares mais fragmentadas.

A presença expressiva de jovens vinculados ao mercado de trabalho precoce reforça que a EJA opera como uma solução em relação ao sistema de ensino regular

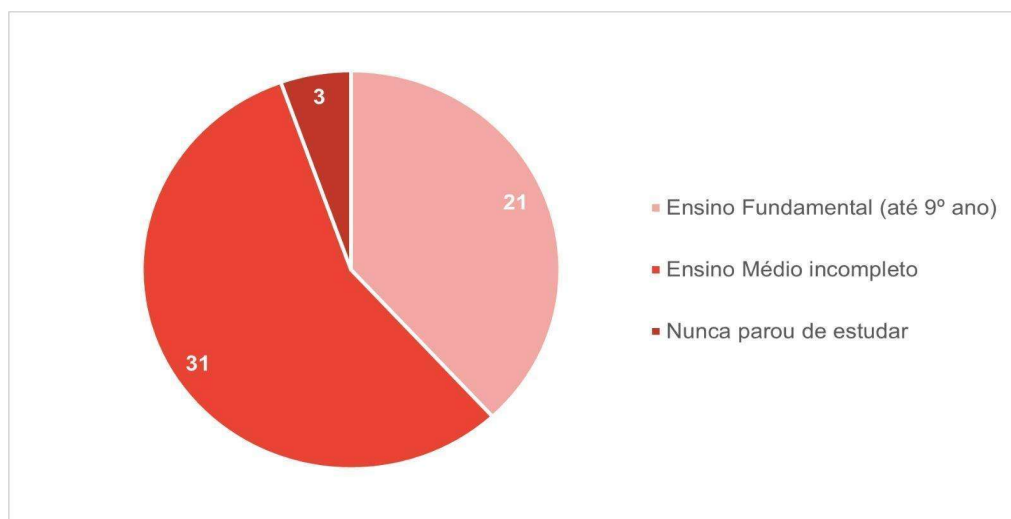
que não se adapta à realidade da classe trabalhadora. Portanto, a caracterização deste público evidencia que a modalidade atende uma população marcada pela desigualdade de direitos e escolhas.

5.2. Experiência escolar dos alunos da EJA em Anápolis-GO

Discorrer sobre o perfil dos alunos da EJA implica, necessariamente, discutir suas vivências passadas e atuais. Para isso, torna-se fundamental enxergar esses alunos como sujeitos que carregam bagagens de experiências únicas, distintas entre si, ainda que compartilhem o mesmo espaço escolar. Trata-se de trajetórias marcadas por desafios sociais, econômicos e pessoais que, em muitos casos, contribuíram para a interrupção da escolarização no ensino regular.

Nesse sentido, essa modalidade de ensino assume um papel social relevante ao possibilitar o retorno à escola e a retomada dos projetos de vida desses sujeitos. Mas faz-se necessário, inicialmente, compreender os motivos que os levaram a interromper sua caminhada escolar inicial. Na Figura 6 é apresentado o momento que os estudantes pesquisados interromperam seus estudos regulares.

Figura 6 - Série/ano anterior de estudos dos educandos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.

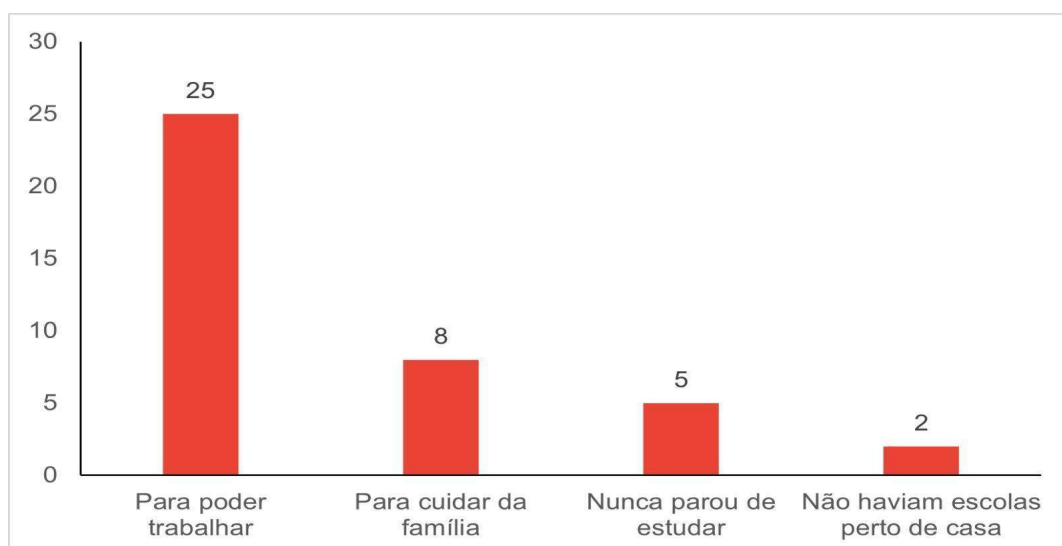


Fonte: Autoria Própria

Ao analisar a Figura 6, observa-se que 56% dos discentes que responderam à questão interromperam seus estudos durante o Ensino Médio. Esse dado evidencia o avanço no percurso escolar, mas também a necessidade do abandono, em prol de outros compromissos. O gráfico também destaca uma parcela significativa dos alunos, representada por 38% dos discentes, que interromperam os estudos ainda no Ensino Fundamental, seguido de uma pequena parcela de alunos que nunca pararam de estudar (aqueles mais jovens que não tiveram oportunidade de realizar o Ensino Médio regular pela falta de oferta desses cursos no período noturno).

Abordamos também, os fatores que levaram os estudantes a interromperem os estudos antes de ingressarem na EJA. Os dados apresentados na Figura 7, pautam dois principais motivos: a necessidade de trabalhar, citado por vinte e cinco pessoas (62,5%) e a necessidade de cuidar da família, citado por oito pessoas (20%). Apenas duas pessoas (5%) responderam que o motivo para não estudarem na idade adequada foi a falta de escolas próximas às suas residências, enquanto 12,5% nunca parou de estudar. Os dados obtidos reforçam as questões apontadas na literatura, evidenciando que o trabalho em busca do sustento próprio e familiar são prioridades inegociáveis para a maior parte das pessoas.

Figura 7 - Motivo da pausa nos estudos dos educandos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.



Fonte: Autoria Própria

Sabe-se que estudar, trabalhar e desenvolver outras atividades que são cotidianas, comprometem o tempo e a mente. A decisão de retornar aos estudos desarranja toda a rotina existente. Pensando nisso, foi perguntado aos alunos qual a principal razão que os levaram a retomar os estudos e como eles se sentem em relação ao retorno da sala de aula. Na Tabela 1 estão apresentados os motivos pelos quais os estudantes voltaram aos estudos enquanto o Gráfico 8 indica os sentimentos que eles sentem em relação ao retorno (podendo ser representado por alegria, motivação, insegurança e indiferença). Conforme dito anteriormente, algumas perguntas do questionário são de múltipla escolha, inclusive a referente a Tabela 1, e por esse motivo, a quantidade de respostas não é inferior ou igual ao número de participantes.

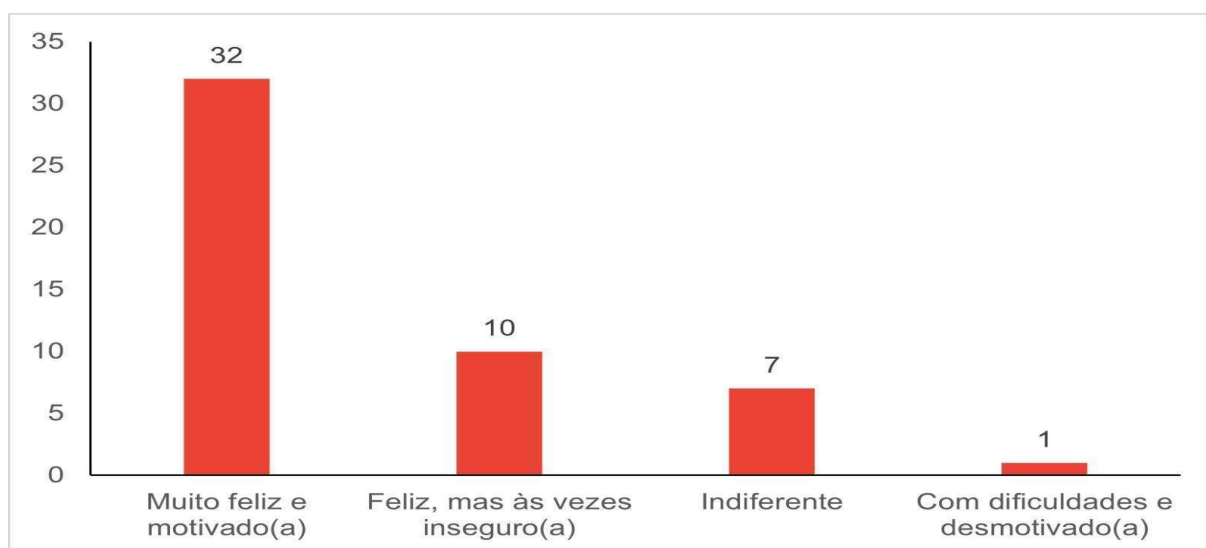
Tabela 1 - Motivo do retorno à sala de aula de acordo com os educandos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.

Motivos para retornar à sala de aula	Número de respostas
Melhorar minhas oportunidades de trabalho	33
Interesse em continuar os estudos, fazer um curso superior	18
Realização pessoal e autoestima	11
Reconhecimento e valorização da minha trajetória de vida e de trabalho	10
Desejo de aprender conteúdos que não tive oportunidade antes	6
Exercício do meu direito à educação	4
Incentivo da família ou amigos	4
Buscar maior participação social e cidadania	3

Fonte: Autoria Própria

É interessante notar que os principais motivos para o retorno à EJA estão ligados a expectativas pessoais e profissionais, como melhores oportunidades de emprego, continuidade dos estudos e fortalecimento da autoestima. O predomínio da busca por melhores oportunidades de trabalho, respondido por 33 participantes, vai a favor da tese de Paiva (2006), que argumenta que a conclusão do Ensino Médio tornou-se uma exigência pragmática do mercado de trabalho moderno, funcionando como um divisor de águas na seleção de currículos. Por outro lado, o baixo número de respostas relacionadas ao exercício da cidadania e à participação social indica que a educação ainda é compreendida predominantemente como meio de ascensão individual, e não como direito social ou ferramenta de inserção coletiva.

Figura 8 – Sentimentos em relação aos estudos na modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025 em relação ao retorno.



Fonte: Autoria Própria

Em relação a Figura 8, percebe-se que a maior parte dos discentes se sentem felizes e motivados, o que retrata uma satisfação e sensação de pertencimento relacionada ao local de estudo, além de uma realização pessoal, seguida de um segundo grupo de pessoas responderam que se sentem felizes, mas às vezes inseguros. Existem ainda, dois grupos menores, que se demonstram indiferentes e

com dificuldades relacionadas aos estudos. Isso pode ser justificado, pois mesmo havendo significativos avanços e melhorias relacionadas à educação pessoal, ainda existe uma parcela de estudantes que não compreendem a relevância da vida acadêmica ou se encontram em conflito de papéis como insegurança financeira, precisando trabalhar para se sustentar chegando ao ambiente de estudo com uma carga de cansaço acumulada.

Sob essa ótica, os índices de satisfação observados remetem ao conceito de autoestima acadêmica, entendida como a avaliação subjetiva que o discente faz de sua própria competência e valor no ambiente educativo. O elevado percentual de alunos motivados e com senso de pertencimento indica uma autoeficácia consolidada, em que o reconhecimento de suas capacidades individuais fortalece o vínculo com a instituição. Em contrapartida, a insegurança e a indiferença manifestadas pelas minorias sugerem uma fragilidade nesse construto emocional; para esses alunos, o aumento das exigências e dos deveres acadêmicos pode ser percebido como uma ameaça à própria autoimagem, e não como um desafio de crescimento. Portanto, a autoestima atua aqui como um mediador determinante: ela tanto impulsiona o engajamento de quem se sente capaz, quanto pode paralisar aqueles que ainda não desenvolveram resiliência diante das complexidades da vida escolar.

Ao considerar os sentimentos relacionados ao retorno à sala de aula, é possível identificar as principais dificuldades vivenciadas pelos estudantes da EJA. As informações estão distribuídas na Tabela 2 e são em maioria, a falta de tempo para desenvolver atividades propostas, dificuldade de ir para a escola ou chegar no início das aulas e a necessidade de deixar os filhos em casa enquanto estudam.

Segundo os dados da tabela, as maiores barreiras à permanência escolar residem em fatores externos à instituição, como as jornadas múltiplas de trabalho e família. Esse cenário reflete o que Bruschini (1994) denomina como 'dupla responsabilidade', indicando que o cansaço relatado pelos discentes não é meramente físico, mas o resultado de uma estrutura social que exige o equilíbrio entre o sustento material e o cuidado doméstico. Assim, os estudantes da EJA vivenciam

jornadas múltiplas e as dificuldades de conciliar as responsabilidades de trabalho e da família acabam impactando na sua permanência nas aulas e realização das atividades escolares. Nota-se que apenas uma minoria apontou o conteúdo ou o convívio escolar como dificuldade principal, o que reforça a tese de que o conflito de papéis e a carga de culpa por insuficiências nesses diversos campos são os reais entraves ao desempenho acadêmico na EJA.

Tabela 2 - Dificuldades do retorno à sala de aula de acordo com os educandos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.

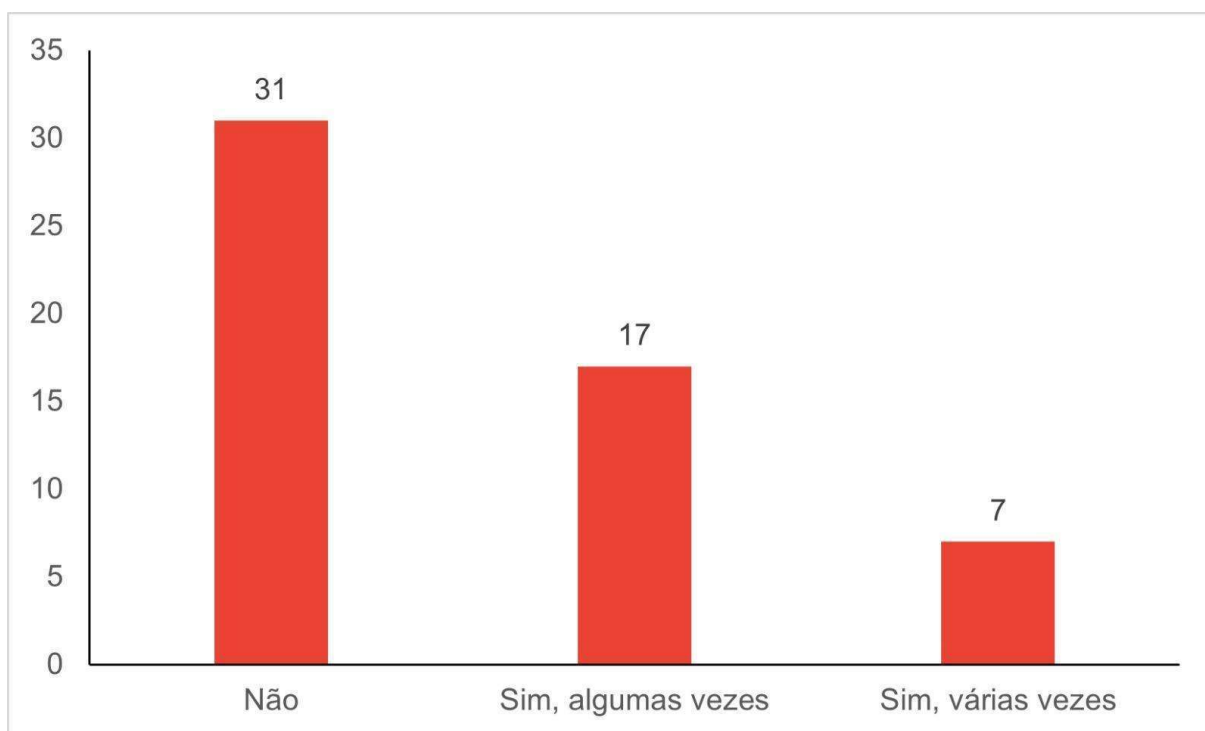
Dificuldades para retornar à sala de aula	Número de respostas
Falta de tempo para realizar o que é proposto	11
Dificuldade de ir para a escola ou chegar no início das aulas	10
Dificuldade por deixar meus filhos em casa enquanto vou estudar	7
Dificuldade com os conteúdos	6
Dificuldade de frequentar as aulas por causa do trabalho	6
Dificuldade de frequentar as aulas por causa dos afazeres domésticos	5
Dificuldade com os conteúdos	4
Dificuldade de relacionamento com os colegas	1
Dificuldade de relacionamento com os professores	1

Fonte: Autoria Própria

O preconceito ou exclusão relacionados à não conclusão dos estudos constitui uma realidade vivenciada por muitas pessoas que, por diferentes razões sociais, econômicas e familiares, tiveram sua trajetória educacional interrompida. Mesmo após esses sujeitos retornarem à sala de aula, carregam consigo marcas de discriminação, exclusão e estigmatização, que se manifestam tanto em espaços sociais. Tal

preconceito reforça sentimentos de inferioridade, vergonha e insegurança, dificultando o processo de reinserção educacional e, em alguns casos, contribuindo para novas evasões. Diante disso, torna-se fundamental compreender o preconceito não apenas como uma experiência individual, mas como um fenômeno social que exige práticas pedagógicas inclusivas, sensíveis às trajetórias de vida dos estudantes. A Figura 9 destaca que, apesar de 56% dos discentes não terem sofrido nenhum tipo de preconceito ou discriminação, um número significativo de estudantes relatou experiências negativas nesse sentido: 17 (31%) afirmaram ter vivenciado esse tipo de situação algumas vezes e 7 (13%) indicaram tê-la enfrentado várias vezes.

Figura 9 – Situações de preconceito, discriminação ou exclusão vivenciadas pelos alunos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.



Fonte: Autoria Própria

Esses resultados evidenciam que, embora parte dos alunos não perceba o preconceito de forma direta, uma parcela expressiva ainda carrega marcas de exclusão social relacionadas à interrupção de sua trajetória escolar. Em uma das

questões abertas e discursivas do questionário, os estudantes relataram experiências pessoais que evidenciam as dificuldades enfrentadas ao longo de suas trajetórias educacionais. A Aluna 22, uma das voluntárias da pesquisa, atualmente com 20 anos, discorreu que a gravidez foi a razão pela qual interrompeu os estudos, onde descreveu que “após engravidar, sofri alguns olhares de julgamento”.

Outro participante, Aluno 39 informou que por muitas vezes precisou trabalhar, porém, nunca teve oportunidade de ingressar em um emprego melhor por não ter estudos. Em suas palavras “Muitas vezes precisei trabalhar, e nunca tive oportunidade de ingressar num mercado de trabalho melhor por não ter estudos” Além disso, a Aluna 41 citou sofrer discriminação motivada pela profissão que ela exerce: “trabalho sempre com limpeza, ai somos bem discriminada”. Isso caracteriza a importância da EJA, uma vez que a mudança pessoal se torna mais acessível que a mudança coletiva, mesmo sendo essa a ideal.

Pensando nos impactos da EJA na vida dos alunos que a frequentam, foi proposto aos participantes duas outras questões de múltipla escolha, a fim de indicar esses impactos e o que significa para eles essa conclusão do Ensino Médio. A Tabela 3 destaca que os estudos ampliam as oportunidades de trabalho, bem como ajudam na continuação dos estudos e fortalece a autoestima e a confiança. Isso demonstra que, para esse grupo, a EJA não é apenas um fim, mas um meio estratégico de sobrevivência e ascensão social. O fato de a autoestima ser o terceiro maior impacto mostra que a escola cumpre um papel de reparação emocional na vida dos discentes, e mesmo que o reconhecimento social e o direito à educação contabilizem números menores, eles indicam que uma parcela dos alunos já percebe a escola sob a ótica da cidadania, e não apenas da utilidade prática.

Tabela 3 - Impactos de vida causados pela EJA de acordo com os educandos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.

Impactos de Vida	Número de respostas
Tem ampliado minhas oportunidades de trabalho	18

Tem me ajudado a continuar os estudos	17
Tem fortalecido minha autoestima e confiança	14
Tem me proporcionado novas amizades e convivência	10
Não percebo grandes mudanças	8
Tem me feito sentir que exerço meu direito à educação	5
Tem me dado maior reconhecimento e respeito social	4

Fonte: Autoria Própria

Em relação a Tabela 4, pode-se afirmar que os discentes veem a conclusão do Ensino Médio como uma oportunidade de melhores empregos, mas também como a realização de um sonho e como um exemplo de superação a ser dado para os filhos. Pode-se observar novamente que os impactos e os significados estão voltados a realizações pessoais e não voltadas à vida em sociedade, na maioria das respostas.

Ao indicarem que concluir o Ensino Médio é a realização de um sonho, os educandos demonstram o processo de autorreflexão proposto por Freire (1967), já que para o autor, essa consciência permite que o sujeito deixe de ser espectador para tornar-se autor de sua própria trajetória, validando a premissa de que, embora a mudança seja difícil, ela é um imperativo ético e humano.

Tabela 4 - Significado da conclusão do Ensino Médio de acordo com os educandos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.

Significado da conclusão do Ensino Médio	Número de respostas
Melhoria profissional e novas oportunidades de trabalho	34
Realização pessoal ou de um sonho	30
Dar exemplo para filhos, familiares ou amigos	20
Independência e maior autonomia	18
Superar dificuldades e desafios da vida	14

Contribuir para transformação da minha vida e da sociedade	11
Ser reconhecido e valorizado socialmente	11
Exercer meu direito à educação	8
Sentir-me parte da comunidade escolar e da sociedade	8

Fonte: Autoria Própria

Conclui-se, a partir dos dados apresentados, que a experiência na EJA é um processo de reintegração que vai muito além do conteúdo programático. O impacto positivo na autoestima e as aspirações de continuidade nos estudos demonstram o papel transformador da educação, embora os relatos de preconceito e as dificuldades com a jornada tripla (trabalho, casa e escola) ainda representem pontos de vulnerabilidade. A conclusão dessa etapa escolar é percebida pelos participantes como uma vitória sobre o “olhar de julgamento” e as limitações do mercado de trabalho. Em última análise, concluir os estudos representa para esses alunos a validação de suas trajetórias e a conquista de um direito que, embora constitucional, foi conquistado por meio de uma resistência cotidiana e pessoal.

5.3. Relações entre as variáveis analisadas

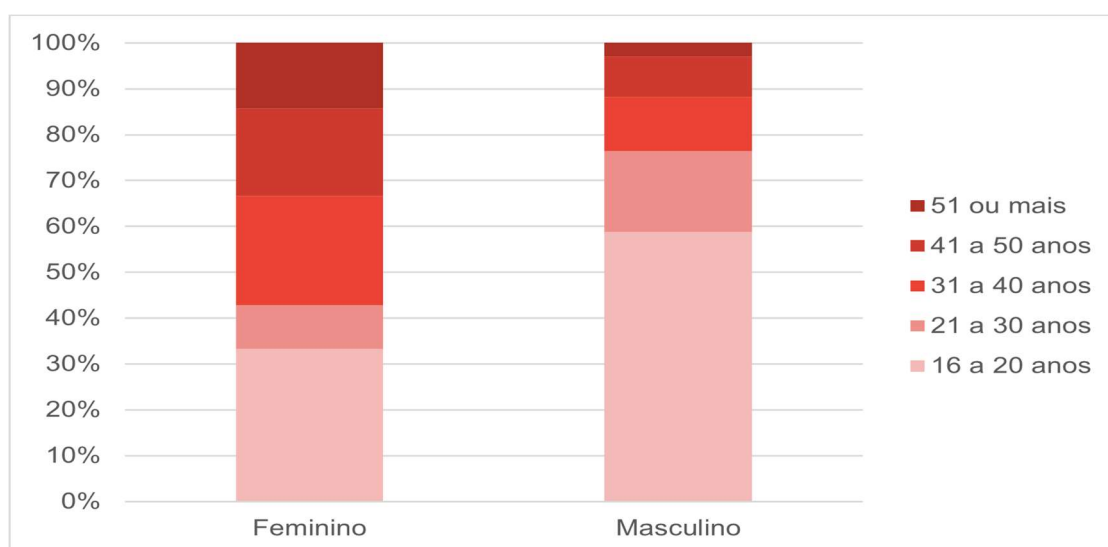
A seguir, serão estabelecidas algumas correlações para uma compreensão ampla do perfil dos discentes da EJA. Longe de uma escolha meramente estatística, a análise prioriza as variáveis faixa etária e gênero devido à densidade teórica que carregam no contexto atual desta modalidade. A observação da idade permite investigar o fenômeno da juvenilização da EJA, avaliando como a chegada precoce de jovens impacta a dinâmica escolar e as expectativas de futuro. Paralelamente, a variável gênero mostra-se indispensável para compreender como as pressões sobre a autoestima, as responsabilidades com o cuidado familiar e a inserção no mercado de trabalho incidem de formas distintas sobre homens e mulheres. Assim, o cruzamento desses dados busca revelar não apenas quem é o aluno, mas quais são

as especificidades das vulnerabilidades e dos projetos de vida que cada grupo carrega.

5.3.1. Relações com a faixa etária dos estudantes

Para dar início à seção, observa-se, a partir da Figura 10, que a maioria dos estudantes com idade entre 16 e 20 anos pertence ao gênero masculino, enquanto o gênero feminino se concentra, predominantemente, nas faixas etárias mais elevadas. Essa distribuição indica que a juvenilização da EJA atinge principalmente o público masculino. Por outro lado, o fato de as mulheres retornarem aos estudos mais tarde sugere que sua trajetória escolar foi interrompida por fatores específicos de gênero. É provável que responsabilidades como a maternidade precoce e o trabalho doméstico tenham adiado o sonho da conclusão do ensino médio, fazendo com que o retorno à escola aconteça apenas após a criação dos filhos ou quando surgem novas oportunidades de autonomia pessoal. Nesse sentido, podemos inferir que, o ingresso tardio dessas mulheres representa não só o retorno escolar, mas a busca por um espaço de realização que lhes foi negado anteriormente.

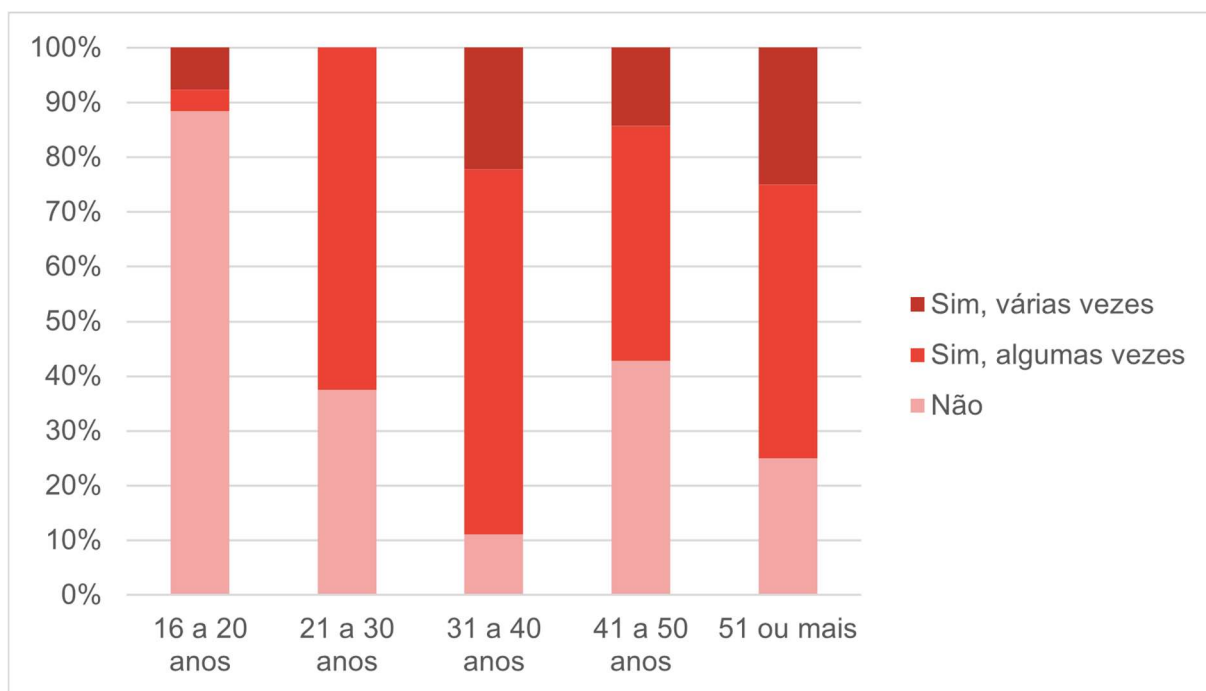
Figura 10 – Faixa etária X Gênero dos alunos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.



Fonte: Autoria Própria

Em relação ao preconceito, fica evidente na Figura 11 que a maior parte das pessoas que sofreram algum tipo de discriminação são aquelas pertencentes às faixas etárias mais elevadas. Pessoas mais velhas já estão afastadas da sala de aula por um período de tempo maior, o que possibilita que elas sejam mais expostas a situações de violência moral e verbal. Esse tipo de ação reflete de maneira direta na autoestima e no desenvolvimento e no crescimento pessoal. Como citado no início deste trabalho, a autoestima não está ligada apenas ao autoconceito, mas implica diretamente na crença de sua própria capacidade enquanto pessoa.

Figura 11 – Faixa etária X Preconceito dos alunos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.



Fonte: Autoria Própria

Seguindo a discussão sobre o preconceito no gráfico da Figura 11, em geral, os mais jovens não vivenciaram essas situações de discriminação. Isso porque esses jovens de 16 a 20 anos comumente nunca pararam os estudos, ou pararam por um período de tempo muito curto, como observado no relato da Aluna 22, que se tornou

mãe durante a adolescência, mas que já retomou os estudos, como mencionado anteriormente.

Entre as respostas obtidas no questionário na pergunta sobre situações de preconceito, discriminação ou exclusão por não ter concluído os estudos, podemos destacar alguns dos relatos dos estudantes. O Aluno 48 relatou a sensação de ter seu conhecimento deslegitimado, ao afirmar que "Estar certo ao dizer algo, só que parecer errado por não ter a formação acadêmica". A percepção de ter o conhecimento deslegitimado por falta de diploma exemplifica a marginalização do analfabeto discutida por Arroyo (2001). Esse fenômeno demonstra como os lugares sociais reservados a esses sujeitos condicionam sua autoimagem, tornando o retorno à escola, como apontado na Tabela 3, um ato de resistência contra a invisibilidade social histórica mencionada pelo autor.

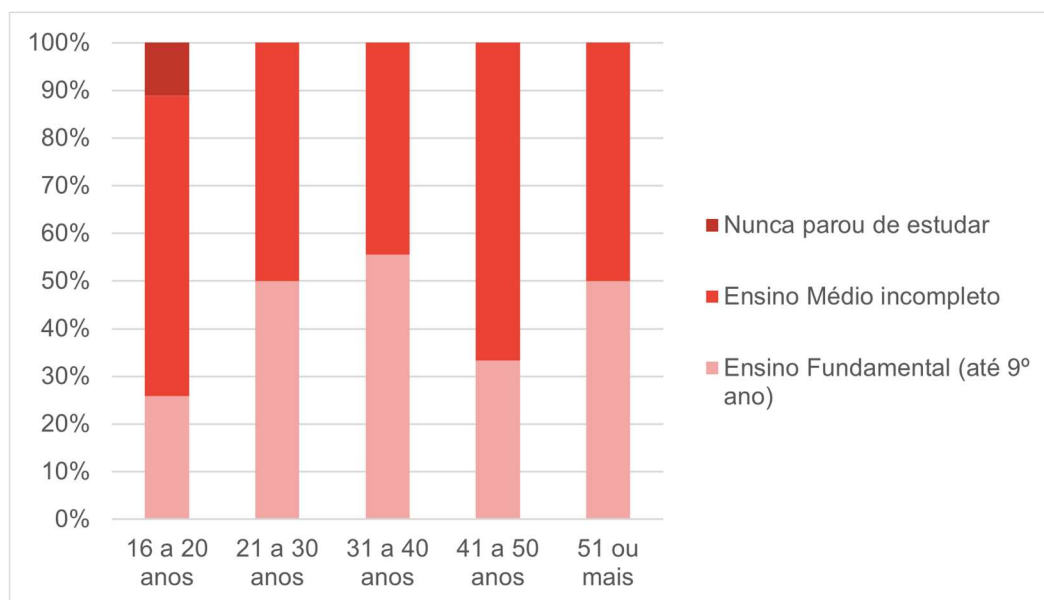
Outro relato, da Aluna 40 expressa a frustração de ter seu conhecimento também deslegitimado no ambiente de trabalho: "Uma ocasião que me deixou mais frustrada foi cuidar de uma pessoa idosa, sei que tenho muitas técnicas e aprendi muito em sempre cuidar e ajudar as pessoas doentes nesse período que estava trabalhando, eu sempre ouvia que eu não tinha diploma e que devido a isso eu estava sendo chamada porque poderiam me pagar mais barato". Os relatos indicam que a falta de escolarização formal expõe os educandos da EJA a situações de preconceito e desvalorização social e profissional.

Conforme discutido anteriormente, observa-se que a maioria dos discentes matriculados na modalidade da EJA interrompeu a frequência no ensino regular, principalmente em função da necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho. Essa realidade evidencia como fatores socioeconômicos exercem influência direta sobre a trajetória escolar desses sujeitos, levando-os, muitas vezes, a priorizar a subsistência em detrimento da continuidade dos estudos formais.

A Figura 12 traz a comparação entre a faixa etária e o momento que os estudantes pesquisados interromperam os estudos. Nota-se que os discentes na faixa etária de 16 a 20 anos se diferenciam dos demais grupos etários, uma vez que, existem nesse grupo, sujeitos que nunca deixaram de estudar, apesar da necessidade de conciliar trabalho e escola. Embora esses jovens tenham migrado para a EJA, essa

mudança pode não estar necessariamente associada à evasão escolar, mas sim à adequação do turno de estudo às exigências do trabalho.

Figura 12 – Faixa etária X Estudo anterior dos alunos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.



Fonte: Autoria Própria

Em contrapartida, nas faixas etárias mais elevadas, observa-se um maior percentual de estudantes que interromperam os estudos ainda no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, o que indica trajetórias escolares marcadas por descontinuidades mais prolongadas. Essas interrupções podem estar relacionadas a contextos de vulnerabilidade social, responsabilidades familiares, ausência de políticas educacionais inclusivas no passado e à escassez de instituições que ofertassem ensino noturno.

De modo geral, os resultados desta seção evidenciam que a idade dos estudantes estabelecem diferenças em suas trajetórias e vivências. As diferentes faixas etárias apresentam experiências distintas em relação à interrupção dos estudos, às situações de preconceito e à forma de retorno à escolarização. Enquanto os estudantes mais jovens tendem a apresentar trajetórias escolares mais contínuas, os grupos etários mais elevados concentram maiores períodos de afastamento da

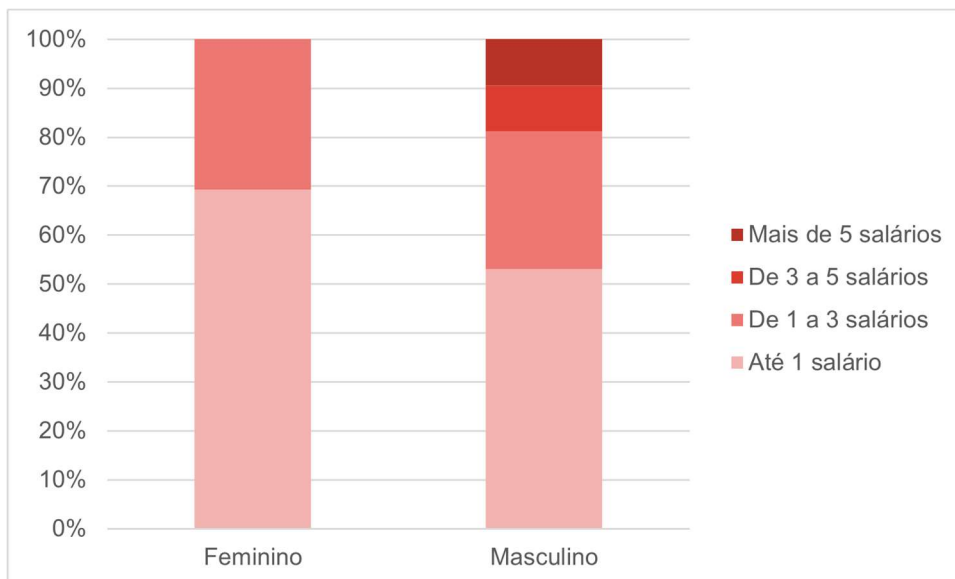
escola, associados a contextos de vulnerabilidade social e a vivências recorrentes de desvalorização e preconceito. Nesse sentido, a análise por faixa etária indica que experiências educacionais e sociais se diferenciam ao longo do tempo e, conseqüentemente, impactam diretamente a autoestima e a permanência dos educandos na EJA.

5.3.2. Relações com o gênero dos estudantes

Nessa segunda seção, abordaremos a variável gênero com intuito de relacioná-la com alguns temas que podem influenciar nas características dos discentes.

Primeiramente, destacamos na Figura 13, a diferença salarial entre diferentes gêneros. As pessoas do gênero feminino têm, em sua totalidade, rendas iguais ou inferiores a 3 salários mínimos, enquanto 20% dos estudantes do gênero masculino recebem de 3 a 5 salários mínimos ou mais.

Figura 13 – Gênero X Renda dos alunos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.



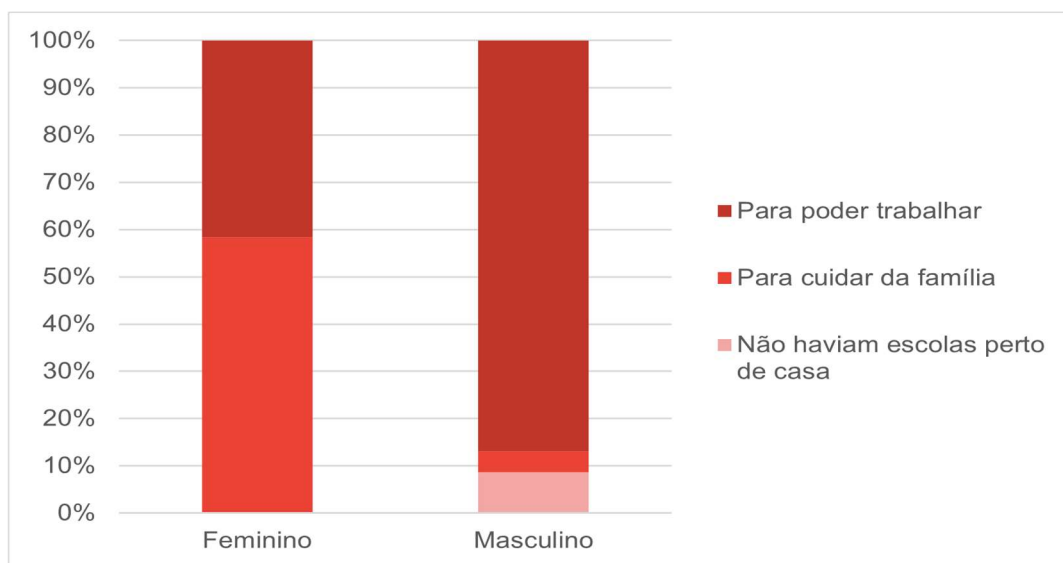
Fonte: Autoria Própria

Pode-se inferir, de acordo com esse aspecto, que a maioria dos discentes possuem baixa renda e que quase 70% das pessoas do gênero feminino e mais de 50% das pessoas de gênero masculino trabalham o mês para receberem apenas 1 salário mínimo, que no ano de 2025 era R\$ 1.518,00. No caso dos estudantes do gênero masculino, embora também se observe uma predominância nas faixas de menor renda, destaca-se a presença de uma parcela que alcança rendimentos mais elevados, entre 3 e 5 salários mínimos ou mais. Esse dado evidencia que, mesmo em contextos de escolarização interrompida, os homens tendem a acessar melhores condições salariais quando comparados às mulheres, o que reflete desigualdades estruturais de gênero presentes no mercado de trabalho brasileiro.

Conforme já discutido anteriormente e evidenciado na Figura 4, o trabalho é uma realidade central na vida dos estudantes da EJA, já que muitos alunos estão em alguma forma de atividade laboral (formal ou informal) que, por sua vez, podem impactar na frequência, rendimento e permanência na escola. Esse cenário reforça a importância da EJA como política pública de inclusão social, educacional e de valorização da autoestima dos discentes. Além disso, na Figura 7, oito discentes deram como resposta a necessidade de cuidar da família como causador do atraso para a conclusão dos estudos.

Nesse contexto, trazemos na Figura 14 a relação entre o gênero e o motivo para interrupção dos estudos para verificar se há diferenças relevantes entre homens e mulheres. Podemos perceber que a necessidade de cuidar da família é o grande motivo de interrupção dos estudos para o gênero feminino. Essa majoritariedade representa o impacto do papel da mulher perante a sociedade.

Figura 14 – Gênero X Motivo Parar dos alunos da modalidade EJA das escolas pesquisadas em 2025.



Fonte: Autoria Própria

De acordo com Maroneze et al. (2021) durante muito tempo o papel da mulher na história era ligado apenas a organização do espaço doméstico, a criação dos filhos e o cuidado com a família. Com o passar do tempo, essa ideia tem mudado a partir de muitas lutas, mobilizações e conquistas relacionadas à educação e ao mercado de trabalho. Apesar desse avanço, é notável que a equidade de gênero ainda está distante de ser uma realidade.

Seguindo esse raciocínio, podemos perceber, por exemplo, que muitas mulheres param sua vida em prol da família após casarem ou engravidarem. A Aluna 41, que atualmente tem 47 anos, também é mãe e deixou os estudos em segundo plano, a fim de se dedicar a família. Segundo ela: “no meu caso formei meus filhos e agora é a minha vez, eles que me dão exemplo. Um filho é biomédico e o outro está cursando Edificações no IFG”. Com a Aluna 53 também não foi diferente, ela teve dois filhos durante sua adolescência, e isso a motivou a deixar os estudos.

Vale salientar que essa condição não é uma regra. A Aluna 42 não parou seus estudos após engravidar, na realidade ela está concluindo o Ensino Médio sendo mãe

e a EJA serviu como um recomeço, pois, nas palavras dela “[...] tem muitos anos - que concluiu o ensino fundamental - e resolvi estudar novamente para me atualizar e aprender disciplinas que até então não era oferecida”.

Nota-se outro aspecto condizente com o visto na sociedade. A maior parte das pessoas do gênero masculino deixaram os estudos para trabalhar, uma vez que os homens, em sua maioria, são provedores em seus lares.

As desigualdades entre o gênero e a faixa etária dos estudantes da EJA já foram inicialmente relatadas na seção anterior. Os resultados discutidos nesta seção indicam que as diferenças de gênero influenciam também as trajetórias educacionais, as condições de trabalho e as experiências de interrupção dos estudos dos educandos da EJA. Essas desigualdades refletem papéis sociais historicamente atribuídos a homens e mulheres e, inevitavelmente, impactam a autoestima desses sujeitos, tornando a EJA um espaço fundamental de retomada da escolarização, de reconhecimento social e de fortalecimento da autonomia, especialmente para o público feminino.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou o perfil dos discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Anápolis-GO e os impactos do retorno escolar em suas trajetórias. Os dados indicam que a evasão escolar não é um fenômeno isolado ou de responsabilidade individual, mas o reflexo de processos históricos de exclusão socioeconômica e de gênero que estruturam a realidade brasileira.

Em Anápolis, observou-se uma predominância masculina (63%), dado que diverge da média nacional do IBGE. Contudo, os resultados apontam uma correlação entre gênero e faixa etária: a "juvenilização" da modalidade é majoritariamente masculina, enquanto o público feminino tende a retomar os estudos de forma mais tardia. Esse cenário reforça as discussões sobre a divisão desigual do trabalho doméstico e os impactos da maternidade e da dupla jornada na continuidade da vida escolar das mulheres.

A hipótese de que o retorno à escola transcende a certificação formal foi confirmada. Para os sujeitos pesquisados, concluir o Ensino Médio é tanto uma estratégia de sobrevivência frente às exigências do mercado de trabalho quanto uma via fundamental de resgate da autoestima. Os relatos sugerem que a ausência de formação sujeita os indivíduos a estigmas e à desconsideração de seus saberes práticos, condição que se acentua entre estudantes de faixas etárias mais elevadas.

Nesse sentido, conclui-se que a EJA em Anápolis, particularmente nas escolas pesquisadas, cumpre sua função reparadora e emancipatória. Para além disso, os impactos pessoais de motivação e felicidade identificados na pesquisa demonstram que a escola tem se consolidado como um espaço de “reexistência”, convertendo a insegurança em autonomia.

Este estudo propõe fortalecer práticas pedagógicas que superem a visão do aluno da EJA pautada pela carência. É necessário reconhecê-lo como sujeito de direitos, cujas experiências e resistências cotidianas servem de base para a construção do conhecimento e para o fomento de estruturas sociais mais inclusivas.

Por fim, e diante dos dados analisados, compreende-se que a EJA transcende a mera alfabetização, atuando como um pilar de sustentação para o desenvolvimento integral do indivíduo enquanto pessoa, e sua inserção plena na sociedade. Para que essa modalidade cumpra seu papel transformador, tanto em Anápolis quanto no Brasil, é necessário que as políticas públicas integrem as especificidades do dia a dia desses alunos às práticas pedagógicas. Em última análise, uma educação desenvolvida com excelência não apenas instrui, mas atua como ferramenta de reparação histórica, combatendo preconceitos seculares e contribuindo para a construção de um mundo que reflita os ideais de dignidade e equidade buscados pelas lutas sociais ao longo do tempo. A educação abrange não apenas a aprendizagem teórica de matérias e conceitos, ela representa saúde, desenvolvimento socioemocional e cultural, autonomia e criatividade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Os sujeitos educandos na EJA**. Programa 3. [S.l.: s. n], [s.d.]. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/eja-2-mandar.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2025.

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11, abr. 2001.

_. **Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

ALVES, Maria Jacqueline Dias. **Saberes do trabalho e dos trabalhadores da educação de adolescentes, jovens e adultos**: a prática pedagógica de professores. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 9. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Auto-estima na escola**: vivências e reflexões com educadores. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRASIL. **Coleção trabalhando com a educação de jovens e adultos**. Brasília, DF: MEC, 2006. v. 1. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em: 16 ago. 2025

_. [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996]. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 3 ago. 2025.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

BRUSCHINI, Cristina; SORJ, Bila. (Org.) **Novos Olhares**: mulheres e relações de gênero no Brasil. São Paulo: Marco Zero. Fundação Carlos Chagas, 1994.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2001.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jomtien. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNICEF, 1990. Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao_especial/legislacao/declaracao_de_jomtien_de_1990_tailandia.pdf. Acesso em: 16 fev. 2026.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

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

_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta**. Agência de Notícias do IBGE, 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta>. Acesso em: 17 ago. 2025.

JUNIOR, Mauro Roque de Souza. **A Fundação Educar e a Extinção das Campanhas de Alfabetização de Adultos no Brasil**. 2012. 208 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

LIMA, Maria Consuelo Alves; MELO, Rayane de Jesus Santos. Um olhar sobre a trajetória histórica e as características da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Ensino em Revista**, [S.l.], v. 26, n. 2, p. 572-589, 2019. DOI: 10.14393/ER-v26n2a2019-13. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/49347>. Acesso em: 16 ago. 2025.

MARONEZE, Aline Rodrigues; BANDEIRA, Mariana Emília; NIELSSON, Joice Graciele. A história das mulheres é marcada por silenciamentos: uma análise sobre a trajetória da mulher no mercado de trabalho. In: **ANAIS do V Colóquio Decolonialidade e Direitos Humanos na América Latina**. Ijuí: Unijuí, 2021. p. 301-315. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgd/files/2024/01/Anais-V-colo%CC%81quio-2023.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2026.

MARQUEZ, Nakita Ani Guckert; GODOY, Dalva Maria Alves. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 25-42, 2020. DOI: 10.14393/REP-2020-51940. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/51940>. Acesso em: 17 ago. 2025.

MEDEIROS, Michelle Karinne Martins Roberto; COSTA, Efigênia Maria Dias. A Autoestima de alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos. **Movimenta**, [S. L.] v. 5, n 1, p. 119-133, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos com os sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.12. set. 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a05.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2025

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 519-539, 2006.

SANTOS, Janaina Maria Pereira Ribeiro; DA SILVA, José Carlos. Os desafios da EJA: do fracasso escolar à evasão. **Editora Acadêmica Periodicojs**, [S. L.], v. 2, n. 4, p. 111-118, 2021.

SILVA, Lucia Helena Rosa. Autoestima, uma abordagem no campo da EJA e do PROEJA FIC. **Livros**, [S. L.], v. 2, p. 305-318, 2012.

SOARES, Leôncio. **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, 2017.

UNESCO. Conferência Internacional de Educação de Adultos (V: 1997, Hamburgo, Alemanha). **Declaração de Hamburgo**: Agenda para o Futuro. Brasília: Sesi/UNESCO, 1999. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/query?q=Conference:%20%22International%20Conference%20on%20Adult%20Education,%205th,%20Hamburg,%20Germany,%201997%22&sf=sf:* Acesso em: 10 nov. 2023

_. **Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil:** Lições da prática. Brasília, UNESCO, 2008. Disponível em: [Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática - UNESCO Digital Library](#). Acesso em: 15 fev. 2026

APÊNDICE A – MODELO DO QUESTIONÁRIO

INFORMAÇÕES DA PESQUISA

Este questionário faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “*Perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos nas instituições de ensino de Anápolis-GO*”, desenvolvido por Karlla Lopes Barbosa no Instituto Federal de Goiás – Câmpus Anápolis, sob orientação do Prof. Dr. Éder Silva de Brito. O objetivo é coletar informações sobre as trajetórias escolares, motivações e percepções dos estudantes da EJA, buscando compreender como o retorno aos estudos influencia sua autoestima e suas perspectivas de vida. A participação na pesquisa e o preenchimento do questionário são voluntários e anônimos, não havendo qualquer tipo de identificação pessoal ou prejuízo aos participantes.

PARTE 1 – DADOS PESSOAIS

1. Qual é a sua idade? _____

2. Qual o seu gênero?

() Feminino () Masculino () Prefiro não responder

Outro: _____

3. Escolha a opção que melhor descreve sua cor ou raça/etnia:

() Branca

() Preta

() Parda

() Amarela (asiática/oriental)

() Indígena

() Outro (se for o caso, por favor, especifique): _____

4. Qual é a sua renda mensal?

- ☐ Até 1 salário mínimo
- ☐ De 1 a 3 salários
- ☐ De 3 a 5 salários
- ☐ Mais de 5 salários

5. Qual é a sua situação de trabalho atualmente?

- ☐ Não estou trabalhando
- ☐ Trabalho com carteira assinada
- ☐ Trabalho sem carteira assinada
- ☐ Trabalho por conta própria/negócio próprio
- ☐ Trabalho em casa (ex.: cuidado de filhos, familiares, serviços domésticos)
- ☐ Outro: _____

6. Quantos filhos você tem? _____

PARTE 2 – EXPERIÊNCIA ESCOLAR

1. Até qual série/ano você estudou antes de ingressar na EJA?

- ☐ Não cheguei a estudar antes
- ☐ Ensino Fundamental (até 5º ano)
- ☐ Ensino Fundamental (até 9º ano)
- ☐ Ensino Médio incompleto

2. Qual a principal razão que o (a) levou a parar os estudos?

- ☐ Não cheguei a estudar antes
- ☐ Para poder trabalhar
- ☐ Para cuidar da família
- ☐ Não haviam escolas perto de casa
- ☐ Preconceito ou bullying
- ☐ Outro: _____

3. Qual a principal razão que o (a) levou a voltar a estudar na EJA?

- ☐ Melhorar minhas oportunidades de trabalho
- ☐ Realização pessoal e autoestima
- ☐ Incentivo da família ou amigos
- ☐ Interesse em continuar os estudos, fazer um curso superior
- ☐ Buscar maior participação social e cidadania
- ☐ Desejo de aprender conteúdos que não tive oportunidade antes
- ☐ Reconhecimento e valorização da minha trajetória de vida e de trabalho
- ☐ Exercício do meu direito à educação
- ☐ Outro: _____

4. Como você se sente em relação ao retornar aos estudos?

- ☐ Muito feliz e motivado(a)
- ☐ Feliz, mas às vezes inseguro(a)
- ☐ Indiferente
- ☐ Com dificuldades e desmotivado(a)

5. Você já vivenciou situações de preconceito, discriminação ou exclusão por não ter concluído os estudos?

- ☐ Sim, várias vezes
- ☐ Sim, algumas vezes
- ☐ Não Se desejar, conte como foi essa experiência:

6. De que forma estudar na EJA tem impactado sua vida?

- ☐ Tem fortalecido minha autoestima e confiança
- ☐ Tem ampliado minhas oportunidades de trabalho
- ☐ Tem me ajudado a continuar os estudos
- ☐ Tem me dado maior reconhecimento e respeito social
- ☐ Tem me proporcionado novas amizades e convivência

- ☐ () Tem me feito sentir que exerço meu direito à educação
- ☐ () Não percebo grandes mudanças
- ☐ () Outro:

7. O que mudou na sua vida depois de voltar a estudar?

8. Quais dificuldades você enfrenta nos estudos atualmente? (Marque quantas alternativas desejar)

- ☐ () Falta de tempo para realizar o que é proposto
- ☐ () Dificuldade com os conteúdos
- ☐ () Dificuldade de relacionamento com os professores
- ☐ () Dificuldade de relacionamento com os colegas
- ☐ () Dificuldade de ir para a escola ou chegar no início das aulas
- ☐ () Dificuldade de frequentar as aulas por causa do trabalho
- ☐ () Dificuldade de frequentar as aulas por causa dos afazeres domésticos
- ☐ () Dificuldade por deixar meu esposo/minha esposa em casa enquanto vou estudar
- ☐ () Dificuldade por deixar meus filhos em casa enquanto vou estudar
- ☐ () Não enfrento nenhuma dificuldade

9. O que te motiva a frequentar as aulas da EJA? (Marque quantas alternativas desejar)

- ☐ () Aprender novos conteúdos escolares
- ☐ () Melhorar as oportunidades de trabalho e renda
- ☐ () Desejo de continuar os estudos em outros níveis, fazer um curso superior.
- ☐ () Realização pessoal e valorização da minha trajetória
- ☐ () Sentir-me reconhecido(a) e respeitado(a)
- ☐ () Exercício do meu direito à educação

- ☐ Amizades e convivência social
 - ☐ O apoio e incentivo dos professores
 - ☐ Superar dificuldades e desafios pessoais
 - ☐ Outro:
-
-

10. O que significa para você conquistar a sua formação escolar na vida adulta?

(Marque quantas alternativas desejar)

- ☐ Independência e maior autonomia
 - ☐ Realização pessoal ou de um sonho
 - ☐ Melhoria profissional e novas oportunidades de trabalho
 - ☐ Dar exemplo para filhos, familiares ou amigos
 - ☐ Superar dificuldades e desafios da vida
 - ☐ Ser reconhecido e valorizado socialmente
 - ☐ Exercer meu direito à educação
 - ☐ Sentir-me parte da comunidade escolar e da sociedade
 - ☐ Contribuir para transformação da minha vida e da sociedade
 - ☐ Outro:
-
-

11. Na sua visão, qual é o principal significado de conquistar a formação escolar na vida adulta?

Muito obrigada pela participação

Karlla Lopes Barbosa