

# RELAÇÃO COM O SABER E JUVENILIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Karina Sales Vieira\**

*Centro Universitário AGES*

<http://orcid.org/0000-0002-7763-8569>

*Ana Maria Freitas Teixeira\*\**

*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*

<http://orcid.org/0000-0001-9029-3676>

## RESUMO

Este artigo busca compreender a Relação com o Saber de um grupo de estudantes que ingressou na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJA), evidenciando o fenômeno da juvenilização, seus aprendizados e os móveis que determinam a sua inserção na EJA. Participaram 20 estudantes da EJA do Ensino Fundamental II da Escolas Reunidas Professor Francisco de Paula Abreu, localizada na cidade de Paripiranga (BA). Apoiamo-nos na abordagem qualitativa e conduzimos esta investigação ancoradas na teoria Relação com o Saber de Bernard Charlot. Como instrumentos de coleta de dados utilizamos o questionário e o Balanço de Saber, instrumento de produção de dados que consiste na elaboração de um registro escrito a partir de questões apresentadas pelo pesquisador. A análise dos dados produzidos apontou que a Relação com o Saber dos sujeitos desta pesquisa está ligada, com maior preponderância, ao desejo de projeção universitária, embora não se perceba certa valorização das aprendizagens, uma vez que a categoria mais prevalente foram as aprendizagens não especificadas.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Educando. Vida do educando.

## ABSTRACT

### RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE AND JUVENILEIZATION: A STUDY ON YOUTH AND ADULT EDUCATION

This article seeks to understand the Relationship with Knowledge of a group of students who have entered the Education of Young, Adult and Elderly People (EJA), highlighting the phenomenon of juvenileization, their learning and the

\* Doutora em educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Pesquisadora do Grupo de Estudos Educação e Contemporaneidade (EDUCON/UFS). Professora no Centro Universitário AGES (UniAGES) e Professora Adjunta (substituta) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: [vieirask@hotmail.com](mailto:vieirask@hotmail.com).

\*\* Doutora em educação pela Universidade Paris 8. Pesquisadora do Grupo de Estudos Educação e Contemporaneidade (EDUCON/UFS) e do Grupo de Pesquisa em Formação e Investigação em Práticas de Ensino (FIPE). Professora Associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade. E-mail: [ana.f.teixeira@hotmail.com](mailto:ana.f.teixeira@hotmail.com).

motives that determine their inclusion in EJA. 20 EJA students from Elementary School II at Escolas Reunidas Professor Francisco de Paula Abreu, located in the city of Paripiranga (BA), participated. We rely on a qualitative approach and conduct this investigation anchored in Bernard Charlot's Relationship with Knowledge theory. As data collection instruments we used the questionnaire and the Knowledge Balance. This balance of knowledge is an instrument of data production that consists in preparing a written record based on questions presented by the researcher. The analysis of the data produced showed that the Relationship with Knowledge of the subjects of this research is linked, with greater preponderance, to the desire for university projection, although a certain appreciation of learning is not perceived, since the most prevalent category was unspecified learning.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Teaching. Life of the student.

## RESUMEN

### RELACIÓN CON EL SABER Y JUVENILIZACIÓN: UN ESTUDIO SOBRE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Este artículo busca comprender la Relación con el Conocimiento de un grupo de estudiantes que han ingresado en el programa de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores (EJA), destacando el fenómeno de la juvenilización, sus aprendizajes y los motivos que determinan su inclusión en la EJA. Participaron 20 alumnos de la EJA de la Escuela Primaria II de Escolas Reunidas Profesor Francisco de Paula Abreu, ubicada en la ciudad de Paripiranga (BA). Nos basamos en un enfoque cualitativo y llevamos a cabo esta investigación anclada en la teoría de la Relación con el Conocimiento de Bernard Charlot. Como instrumentos de recolección de datos utilizamos el cuestionario y el Balance de Conocimiento. El balance de conocimientos es una herramienta de producción de datos que consiste en elaborar un registro escrito a partir de las preguntas planteadas por el investigador. El análisis de los datos producidos mostró que la Relación con el Conocimiento de los sujetos de esta investigación está vinculada, con mayor preponderancia, al deseo de proyección universitaria, aunque no se percibe una cierta valoración del aprendizaje, ya que la categoría más prevalente fue el aprendizaje no especificado.

**Palabras clave:** Educación de Jóvenes y Adultos. Enseñando. Vida del estudiante.

## Introdução

A Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJA)<sup>1</sup> é uma modalidade de ensino que, em sua concepção original, está voltada a atender uma

parcela da sociedade que não concluiu, abandonou ou mesmo não teve acesso à educação formal na idade considerada adequada, a fim de proporcionar-lhe uma ação reparadora de direito. O simples fato de contarmos com uma modalidade educacional voltada para essa parcela da população brasileira já seria suficiente para nos interrogarmos sobre a exclusão e o insucesso na vida escolar.

<sup>1</sup> A expressão mais recorrente nas pesquisas e em documentos oficiais é Educação de Jovens e Adultos, contudo, neste estudo, a fim de dar visibilidade a todas as pessoas em diferentes faixas etárias que têm direito a essa modalidade, optamos pela expressão Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, mantendo-se a sigla EJA e a nomenclatura original nas citações dos autores.

Considerando o percurso histórico da EJA, observa-se que, inicialmente, sua oferta era direcionada a adultos trabalhadores e idosos, estritamente voltada ao processo de alfabetização, e que a modalidade ampliou-se, progressivamente, para a perspectiva da aprendizagem durante toda a vida. Outra mudança percebida ocorreu no perfil do aluno, que ao longo dos anos tem se reconfigurado com a presença crescente de estudantes cada vez mais jovens. Por esse viés, notamos que a juvenilização pode representar um fenômeno decorrente dos processos de insucesso escolar, traduzindo-se em múltiplos desafios, uma vez que descaracteriza o formato originalmente proposto para a modalidade da EJA. Esse aspecto é apontado por Furtado (2015), que destaca a relação entre o redesenho do público atendido pela modalidade e insucesso escolar entre jovens salientando que “seus históricos apresentam situações de insucessos, quando ainda eram crianças, e agora, jovens, são submetidos às mesmas situações” (Furtado, 2015, p.15).

É nesse contexto do debate sobre o insucesso escolar que se insere a teoria da Relação com o Saber. Ela surgiu em meados dos anos 1980 como estruturante de uma problemática social e educacional presente em diferentes contextos culturais. Ao longo dos anos de 1990 essa vertente teórica difundiu-se por vários países, inclusive no Brasil, a partir dos estudos de Bernard Charlot e sua equipe de pesquisa *Education, Socialisation et Collectivités Locales* (ESCOL), os quais refletiam e investigavam o fracasso escolar, guiados por questionamentos que buscavam compreender os motivos que geravam o fracasso do estudante, por que essa situação era mais frequente entre estudantes de classes sociais mais populares e, sobretudo, por que alguns superam as barreiras socioeconômicas e alcançam o sucesso escolar.

Por esse viés, a partir dos estudos sobre o fracasso escolar, procuramos dialogar sobre a Relação com o Saber dos estudantes da EJA, a fim de compreender o que faz sentido para eles na escola, quem faz parte da rede de pessoas

que está na base das aprendizagens mais evocadas e, por fim, o que os mobiliza a retornar à escola e dar continuidade aos estudos. Nessa perspectiva, o sujeito é compreendido não somente como um ser social, mas dentro de uma singularidade e historicidade.

Nessa direção, as pesquisas que se ocupam da Relação com o Saber não pretendem trazer hipóteses, pois é considerada a todo instante a singularidade do sujeito da relação. Sendo assim, neste estudo não conjecturamos respostas possíveis, mas buscamos ouvir os estudantes da EJA através do balanço de saber, deixando-os falar, compartilhando aprendizados e mobilizações envolvidas em experiências plurais.

Por essas razões, esperamos, por meio deste estudo, contribuir com as investigações sobre a Relação com o Saber, alargando a compreensão sobre os processos de aprender daqueles que buscam a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, ainda, tão estigmatizados. Assim, buscamos reconhecer esses sujeitos em suas trajetórias singulares, seus sonhos e projetos – sujeitos que, por múltiplas situações, trilharam caminhos mais sinuosos.

Com esse entendimento, para apresentar alguns resultados da investigação organizamos os itens abordando, inicialmente, os encaminhamentos metodológicos adotados para a produção dos dados. Em seguida, trataremos dos aspectos conceituais que embasam a teoria da Relação com o Saber e que são referência para analisar o processo de juvenilização que afeta a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Nesse percurso destacamos as diferentes aprendizagens dos estudantes da EJA, os agentes de aprendizagens, os projetos elaborados para o futuro, bem como os elementos que motivam esses sujeitos a buscarem a inserção na EJA, aspectos que são tratados na sequência e sustentam as considerações finais.

## Processos metodológicos para condução da pesquisa

O delineamento metodológico de uma pesquisa

é determinante para a condução de um estudo investigativo, uma vez que é por ele que selecionamos as formas de aproximação e conduta frente à produção dos dados (Vieira, 2022). Nesse viés, por meio de uma atitude crítica, emanada de escolhas, olhar atento e referencial teórico adequado, algumas questões iniciais tornaram-se emergentes; são elas: em um contexto em que convivemos com o aumento da produção do fracasso escolar no interior das escolas de educação básica, qual o perfil socioeconômico dos estudantes da EJA? Quais aprendizagens fazem mais sentido para esses sujeitos? Como essas aprendizagens e o perfil dialogam com o fenômeno da juvenilização na EJA? O que revelam as narrativas dos estudantes sobre os projetos desenhados por eles para o futuro?

Em face do exposto, trazemos aqui uma análise dos dados produzidos em torno da seguinte questão: Qual a Relação com o Saber de um grupo de estudantes de classe popular que ingressa na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas em uma escola situada do interior da Bahia? A perspectiva está em explorar uma dimensão epistemológica, a partir do que o estudante diz ter aprendido, bem como uma dimensão identitária, à luz do sentido e mobilização para estudar, a partir dos projetos que elaboram para o futuro. Por este caminho, o objetivo geral deste estudo é compreender a Relação com o Saber de um grupo de estudantes que ingressou na modalidade Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJA), evidenciando o fenômeno da juvenilização, seus aprendizados e os móveis que determinam a sua inserção na EJA.

Nessa direção, em nosso percurso investigativo, participaram da pesquisa 20 estudantes<sup>2</sup> regularmente matriculados na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJA) do ensino fundamental II das Escolas Reunidas

Professor Francisco de Paula Abreu, localizada na cidade de Paripiranga, no interior da Bahia. A escola é uma instituição pública, fundada em 1948, que oferece a educação regular dos anos finais do ensino fundamental e a EJA ensino fundamental II.

Com esse entendimento e cientes das informações minuciadas nesta seção, tecemos este estudo a partir da abordagem essencialmente qualitativa, embora tenhamos usados, também, dados quantitativos produzidos em pesquisa de campo alinhada aos objetivos da pesquisa e às considerações de Gonsalves, para quem a “pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada” (Gonsalves, 2001, p.67). Já a abordagem qualitativa busca a compreensão do fenômeno investigado, de tal maneira que a quantidade dos dados produzidos não se configura como questão fundamental, mas, sobretudo, a sua relevância (Fioravante; Kaizer, 2012).

A pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação. Não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados (Moraes; Galiuzzi, 2011, p.11).

A perspectiva qualitativa possibilita trabalhar, segundo Minayo (2001), com o universo de significações, aspirações, crenças, valores e atitudes. Desse modo, a partir dessa abordagem, os participantes da pesquisa podem expressar suas concepções e representações, sentindo-se valorizados pelas declarações evocadas.

Apoiadas nesse panorama, a fim de realizar a coleta de dados, utilizamos os seguintes instrumentos de produção de dados: questionário e balanço de saber, construídos pelo *Google Forms* e disponibilizado a um total de trinta e seis (36) estudantes via grupo de WhatsApp, intermediado pelos professores que atuam diretamente com eles, em sala de aula. Nesse

2 Os participantes da pesquisa tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), explicando os objetivos da pesquisa e sinalizando a participação com a garantia da salvaguarda da confidencialidade e do anonimato.

*link*, também constava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), explicando os objetivos da pesquisa e sinalizando a participação com a garantia da salvaguarda da confidencialidade e do anonimato. Ao final de quarenta e cinco (45) dias, consolidaram-se vinte (20) estudantes participantes.

O questionário, composto por perguntas fechadas, foi utilizado para traçar o perfil socioeconômico dos envolvidos. Já o balanço de saber foi adotado como instrumento central da produção dos dados e foi aplicado no mesmo *link* do questionário, em uma nova seção. O balanço de saber é uma técnica elaborada por Bernard Charlot que consiste na produção de um texto pelos estudantes, a partir das seguintes questões: “Desde que nasci, aprendi muitas coisas, em casa, na rua, na escola e em outros lugares... O quê? Com quem? O que é importante para mim nisso tudo? E agora, o que eu espero?” (Charlot, 2009a, p. 7). Contudo, por considerar que toda Relação com o Saber comporta também uma dimensão identitária, social e epistêmica (Charlot, 2000), na tentativa de atender ao objetivo desta investigação, adequamos o instrumento fazendo algumas alterações, as quais estão indicadas abaixo:

Aprendemos muitas coisas durante a vida e quando entramos na escola: O que você tem aprendido aqui na escola? Com quem você aprendeu? De tudo que tem aprendido na escola o que para você parece ser mais importante? E depois que você concluir os estudos, quais os seus projetos e expectativas para o futuro? Queria conhecer um pouco mais sobre você, por que você chegou na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJA)?

Por meio desse instrumento busca-se explorar as aprendizagens e não o saber em si. “Os balanços de saber não nos indicam o que o aluno aprendeu (objetivamente), mas o que ele diz ter aprendido no momento em que lhe colocamos a pergunta, nas condições em que a questão é colocada” (Charlot, 2009a, p. 19). Assim, o instrumento possibilita captar o olhar do estudante, permitindo a apreensão não do que ele aprendeu de fato, mas o que para ele

tem sentido. O balanço de saber ainda possibilita a compreensão e análise da relação que os estudantes da EJA têm com o saber, fornecendo dados para identificar os projetos de futuro elaborados e a vinculação com o fenômeno da juvenilização.

Cientes dessas considerações metodológicas iniciais, tratamos, nas próximas seções, dos fundamentos da teoria da Relação com o Saber, da EJA e apresentamos os resultados deste estudo.

## Reflexões teóricas sobre a relação com o saber

A Relação com o Saber pode ser entendida como um conjunto de relações múltiplas, contraditórias e circunstanciais que o sujeito estabelece com o aprender.

A Relação com o Saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. [...] é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com ‘o aprender’ e o saber (Charlot, 2000, p. 80).

Nesse sentido, toda Relação com o Saber faz referência ao sujeito que nasce obrigado à necessidade de aprender. Um sujeito que é ao mesmo tempo singular e social. Por isso, essa teoria considera a singularidade do sujeito quanto ao acesso ao saber; desse modo, cada sujeito tem uma relação particular com o saber. Charlot (2000) ainda pontua que a Relação com o Saber é a reunião das relações que um sujeito mantém com um “conteúdo de pensamento”, uma atividade intelectual, um objeto, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação etc., enfim, relações ligadas com o aprender e o saber; é também relação com a linguagem, com o tempo, com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em uma dada situação.

Para Charlot (2000), o sujeito é um ser carregado de complexidade, multidimensional

e singular, que possui uma história, é participante ativo de sua cultura, age no mundo e sobre o mundo. Cria e reproduz significados, porta desejos e se mobiliza por eles. Ao mesmo tempo, é um sujeito social, com uma origem familiar, que ocupa um lugar social, compartilha experiências e aprende a partir das relações com os outros e com o mundo. Nessa direção, partilhamos do pensamento de Charlot (2005, p. 45) pontuando que “o sujeito é indissociavelmente humano, social e singular”.

Dito isso, toda Relação com o Saber está envolvida em situações de desejo e sentido. Isso porque o sujeito é um ser de desejo, logo, ele aprende quando o saber, além de configurar um significado, provoca um desejo, colocando-o em movimento, mobilizando-o em direção ao saber a que confere valor. Nessa perspectiva, “o desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito ‘engajado’ no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo” (Charlot, 2000, p.82).

Conforme as análises de Charlot (2000), para a teoria da reprodução em educação, especialmente para Bourdieu (Bourdieu; Passeron, 2011), o sentido dado pelo sujeito é construído pela interiorização de relações entre posições sociais, sob a forma de *habitus*. Contudo, reconhecemos que o sujeito é um ser humano, que tem desejos, tem uma história particular, dá sentido ao mundo e age nele, é produto e produtor, que se relaciona consigo, com o outro e com o mundo. Dessa forma, acreditamos na dinamicidade do sujeito apontada por Charlot (2000) ao pontuar que ele é:

Um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos, movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social, que nasce e cresce em uma família [...] que ocupa uma posição em um espaço social [...] um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade (Charlot, 2000, p.33).

O sujeito é central na relação com o saber e, apesar da origem social atuar como um dos fatores que podem interferir na produção do fracasso escolar, discordamos do olhar *causal* e determinista. Contudo, essas ponderações não anulam a importância do trabalho de Bourdieu e Passeron (2011) para o entendimento da relação de um sujeito com o saber, pois suas conclusões permitiram o avanço e a extensão dos estudos acerca do fracasso e sucesso escolar.

Nessa direção, é importante pontuar que “aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que se quer dar de si aos outros (Charlot, 2000, p. 72). Por isso, é imprescindível conhecer os desejos e expectativas dos estudantes para compreender sua relação com o saber.

Neste caminho, o autor adota a noção de mobilização em detrimento do termo motivação, por considerar que o processo de mobilização é um movimento que ocorre instigado por um desejo interno, íntimo, a satisfação de aprender, enquanto a motivação é um movimento que se estabelece a partir de uma recompensa externa. Em suas palavras, temos:

Evito falar de motivação, prefiro usar a palavra mobilização. Com efeito, ‘motivar os alunos’ consiste, muitas vezes, em inventar um truque para que eles estudem assuntos que não lhes interessam. Prestar atenção à mobilização dos alunos leva a interrogar-se sobre o motor interno do estudo, ou seja, sobre o que faz com que eles invistam no estudo. Motiva-se alguém de fora, mobiliza-se a si mesmo de dentro (Charlot, 2009b, p.92).

O sujeito mobiliza-se em uma atividade quando se coloca em movimento por móveis (boas razões) que remetem a um desejo, um sentido (Charlot, 2000). Entre os estudantes pesquisados por Charlot (2009a), o desejo de ter um emprego, autonomia, ser alguém, ter uma boa vida são a mobilização para estudar e aprender, dados consonantes à pesquisa feita por Vieira (2017) com estudantes bolsistas



do ensino superior privado. Portanto, para haver mobilização do estudante, é preciso que a situação de aprendizagem faça sentido para ele.

Seguindo nessa linha de argumentação, entende-se que a relação com o saber implica uma dialética entre desejo – mobilização – sentido. Por certo, o sujeito não é mero reflexo interiorizado do social, conforme a sociologia de Bourdieu, mas um ser atuante, que interpreta, dá sentido ao mundo agindo sobre ele e nele (Charlot, 2000).

Nessa continuidade, aprender pode assumir diferentes figuras, como apropriar-se de saberes postos como objetos; controlar atividades; iniciar relações com os outros e consigo próprio; observar e refletir, relacionando as referências possibilitadoras de interpretar a vida, compreender as pessoas e conhecer a si mesmo (Charlot, 2000). Na Educação de Pessoas Jovens, Adulta e Idosas (EJA) aprender pode, pois, também assumir sentidos diferentes para cada estudante, pela singularidade de cada sujeito. Por isso, buscamos dialogar sobre as diferentes aprendizagens que fazem sentido para os estudantes.

Segundo Charlot (2009a), há tipos variantes de aprendizagens, as quais foram categorizadas por ele como: relacionais e afetivas (relações interpessoais e comportamentos afetivo-emocionais); ligadas ao desenvolvimento pessoal (conquistas pessoais, maneiras de ser, experiências religiosas); cotidianas (aprendizagens do dia a dia, como andar, falar etc.); aprendizagens institucionais e escolares (aprendizagens escolares ou que envolvem operações mentais); profissionais (aprendizagens ligadas às expectativas sobre aprender a ser um profissional); genéricas (quando o sujeito diz que aprendeu muitas coisas, mas não as específicas).

Nestes termos, buscamos, a partir dessas categorias, formular outras a fim de tratar e tipificar as aprendizagens mencionadas pelos estudantes da EJA, as quais compõem o quadro de análise da questão tratada na próxima seção.

## A EJA e o processo de juvenilização

A Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas é uma modalidade de ensino destinada aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Ela é uma modalidade de ensino reconhecida constitucionalmente e figura na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996; do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que tratam das Diretrizes Curriculares para a EJA; do Plano Nacional de Educação –PNE (Brasil, 2014) e da Resolução nº 3 do CNE/2010, que apresenta as Diretrizes Operacionais da EJA.

Além dessas, há as resoluções produzidas pelas redes estaduais e Conselhos Municipais de Educação. Ademais, trata-se de uma modalidade estratégica de ação afirmativa, em defesa da igualdade de acesso à educação como bem social, como argumenta Sanceverino, (2019). O mesmo autor assente que esse novo sentido não constitui mera formalidade, pois a EJA passou a ser entendida como ferramenta de inserção político-social de uma expressiva parcela da população excluída e expropriada de todas as formas de inclusão social.

Por esta linha, encontramos na EJA sujeitos que, em sua maioria, descrevem trajetórias similares, mesmo considerando a amplitude da faixa etária atendida. Em geral, são pessoas oriundas dos setores sociais caracterizados pelo baixo padrão de renda, que precisam trabalhar para prover o sustento da família priorizando as necessidades básicas e que encontram muitas dificuldades em associar a condição de trabalhador e estudante. A combinação desses fatores impacta, igualmente, no acesso a bens culturais, moradia etc. É, exatamente, a condição de trabalhadores que Garcia, Machado e Zero (2013) destacam ao caracterizar os alunos da EJA. São sujeitos com experiência profissional, geralmente, iniciada muito cedo, por fatores relacionados à dificuldade finan-

ceira da família, assumindo responsabilidades como cuidar da casa ou dos irmãos mais novos, distanciando-os da escola numa conjuntura que contribui para a evasão escolar.

Por esse viés, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Básica:

A carência escolar de adultos e jovens que ultrapassaram essa idade tem graus variáveis, desde a total falta de alfabetização, passando pelo analfabetismo funcional, até a incompleta escolarização nas etapas do Ensino Fundamental e do Médio. Essa defasagem educacional mantém e reforça a exclusão social, privando largas parcelas da população ao direito de participar dos bens culturais, de integrar-se na vida produtiva e de exercer sua cidadania. Esse resgate não pode ser tratado emergencialmente, mas, sim, de forma sistemática e continuada, uma vez que jovens e adultos continuam alimentando o contingente com defasagem escolar, seja por não ingressarem na escola, seja por dela se evadirem por múltiplas razões (Brasil, 2013, p.40).

A partir dessas ponderações, a Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas é, de acordo com Paiva (1973, p.16), “toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários”.

Essas afirmações nos fazem refletir que a EJA reúne estudantes com uma cultura e historicidade que lhes são próprias, são sujeitos que já possuem uma apropriação com o mundo, ainda que não tenham tomado posse da palavra. Nessa perspectiva assentimos, com Freire (1983), que os estudantes que fazem parte desta modalidade de ensino veem uma relação do singular do homem com o mundo, uma vez que:

Posto diante do mundo, o homem estabelece uma relação sujeito - objeto da qual nasce o conhecimento, que ele expressa por uma linguagem. Esta relação é feita também pelo analfabeto, o homem comum. A diferença entre a relação que ele trava neste campo e a nossa é que sua captação do dado objetivo se faz pela via preponderantemente sensível. A nossa, por via preponderantemente reflexiva. Deste modo

surge da primeira captação a compreensão preponderantemente ‘mágica’ da realidade. Da segunda, uma compreensão preponderantemente crítica (Freire, 1983, p. 67).

Nessa conjuntura, os estudantes da EJA não são crianças, logo, suas vivências e processos de aprender são distintos daqueles constituídos na infância; são trabalhadores, donas de casa, desempregados, jovens e velhos que acalentam o sonho de aprender ‘coisas’ na escola, melhorar de vida – enfim, buscam reconhecimento e mobilidade social.

No entanto, embora, originalmente, a trajetória histórica da EJA aponte para este perfil de estudantes elucidados acima e a modalidade a eles seja destinada, o que se observa atualmente é um fenômeno de juvenilização da EJA, situação que nos leva a pensar sobre as razões que levam os jovens a deixarem as salas de aula do ensino fundamental, na idade adequada, para se inserirem na EJA. Segundo Souza Filho, Cassol e Amorim (2021, p.722), esse fenômeno é resultado “de um processo de anulação das políticas públicas e da falta de perspectiva para a Educação Básica”; que em consonância com Furtado (2015, p.55) “[...] é resultado também desse processo de escolarização degradada, que perpetua a exclusão escolar. Os/as alunos/as têm acesso ao espaço físico, mas não, a uma educação de qualidade, que os/as considere como sujeitos de direitos”.

Por esse viés, evidencia-se uma certa dificuldade no processo de escolarização da Educação Básica brasileira, sobretudo, a partir dos anos finais do ensino fundamental, uma vez que presenciamos um aumento no número de matrículas de estudantes cada vez mais jovens na EJA. Nessas condições, ainda segundo Souza Filho, Cassol e Amorim (2021, p.723):

O alerta da presença de alunos muito jovens na EJA que, por concepção, deveria ter como público alvo alunos trabalhadores, pessoas adultas ou idosas dos segmentos da sociedade civil, vem do insucesso escolar que retrata o problema vivido na escola regular e, também, as características que os identificam no processo de adolescência (Souza Filho; Cassol; Amorim, 2021, p.723).



Em função do exposto, é importante ressaltar a situação tensa e conflituosa vivenciada pelo estudante jovem da escola regular diante da sua Relação com o saber, que pode gerar fracasso escolar e, portanto, exclusão do processo de escolarização na perspectiva da Educação Básica. Mediante isso, consideramos que há um coletivo de desafios que permeiam a trajetória escolar do estudante jovem da EJA. Por isso, acreditamos na importância de refletirmos sobre as singularidades e especificidades dos estudantes da EJA, conhecendo os sentidos e relações que estabelecem com o saber. Portanto, a próxima seção tratará sobre as aprendizagens, sentidos e mobilizações para o estudo, a partir do conhecimento dos projetos que elaboram para o futuro.

## As diferentes aprendizagens: o que nos revelam os estudantes da EJA

Aprender pode assumir relações variantes, singulares e diferentes para cada sujeito. Segundo Charlot (2009), aprender significa adquirir saberes, controlar atividades, objetos da vida corrente e formas relacionais. Nessa direção, trataremos nesta seção de como se organizam as aprendizagens, quais delas são classificadas como mais importantes pelos estudantes pesquisados e com quem eles dizem ter aprendido.

Antes, consideramos importante destacar o perfil da população pesquisada a partir dos 20 questionários respondidos por estudantes regularmente matriculados na modalidade Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJA). Considerando essa amostra aleatória, constatamos que 85% dos respondentes tinham até 29 anos, dentre os quais predominavam os jovens entre 20 e 24 anos, evidenciando o fenômeno da juvenilização, conforme dados nacionais de 2021, que indicam 61,3% dos alunos da EJA com idade inferior a trinta (30) anos de idade. Autodeclararam-se negros ou pardos (55%), e são oriundos de famílias em condições econômicas menos favorecidas (70%). A amostra apresentou um equilíbrio para a variável sexo, sendo 50% feminino e 50% masculino. Quanto ao estado civil, temos que 40% estavam solteiros, outros 40% casados ou vivendo junto, 15% estavam namorando ou noivos, e 5% estavam divorciados. A grande maioria, 65%, não possuía filhos.

Sobre as aprendizagens, considerando o conjunto dos estudantes da EJA pesquisados, de um total de 23 aprendizagens evocadas, 61% foram classificadas como *não especificadas*; 17% como *escolares*; 9% como *relacionais e afetivas*, por fim, 13% como de *desenvolvimento pessoal*, conforme evidencia a tabela 1. Neste e em outros casos, cada ocorrência é considerada, inclusive quando os estudantes enumeram aprendizagens semelhantes.

**Tabela 1:** Resultado do conjunto de aprendizagens citadas pelos estudantes

CATEGORIAS	N. DE OCORRÊNCIAS	PORCENTAGEM
A) Aprendizagens não especificadas vagas	14	61%
B) Aprendizagens escolares	4	17%
C) Aprendizagens Relacionais e afetivas	2	9%
D) Aprendizagens de Desenvolvimento Pessoal	3	13%
TOTAL DE RESPOSTAS	23	100

**Fonte:** Elaboração própria a partir de dados da pesquisa coletados em julho de 2023.

Observa-se que, em relação ao conjunto dos estudantes, há a preponderância das *aprendizagens não especificadas*, que perfazem mais

de 60% do total das aprendizagens registradas nos balanços de saber. Nenhuma das demais aprendizagens, quando observadas isolada-

mente, atinge o percentual de 20%.

A categoria *aprendizagens não especificadas* incorpora todas as respostas dos estudantes que não fazem menção a uma aprendizagem específica, distintiva, não mencionam um conteúdo preciso ou um conceito. Os alunos afirmam com expressões genéricas que aprenderam muitas coisas ou vários conhecimentos, mas não os especificam. Os registros a seguir exemplificam: “Aprendi muitas coisas”; “Estou aprendendo de tudo um pouco”; “Estou aprendendo muito assunto que deixei passar despercebido há alguns anos atrás”.

A categoria *aprendizagens escolares*, embora com índice abaixo de 20%, constitui a segunda mais relevante, de acordo com os alunos da EJA. Ela agrega aprendizagens ligadas às disciplinas escolares, a temas estudados em sala de aula, palavras-chave utilizadas por algum professor ou em alguma atividade, tais como: linguagens, ética, moral, corpo humano. A categoria *desenvolvimento pessoal*, com 13% das respostas registradas, inclui aprendizagens ligadas às maneiras de ser e reconhecimento da capacidade de aprender por toda uma vida: “Eu aprendi que nunca é tarde para aprimorar o conhecimento”; “Aprendi acima de tudo a

não desistir, que somos capazes de sempre ter mais conhecimento”. Por fim, a categoria ligada aos aspectos *relacionais e afetivos*, a de menor representatividade (9%), reúne aprendizagens ligadas aos relacionamentos interpessoais, à capacidade de conviver com o outro: “Aprendi a conviver”; “Aprendi a me comunicar com as pessoas”.

Por esses dados, constatamos que os processos construídos pelos estudantes da EJA na relação que estabelecem com o saber são marcados por uma ênfase sobre as aprendizagens não especificadas. Esse resultado é interessante e preocupante, uma vez que os estudantes não são capazes de informar com propriedade e exatidão o que eles estão aprendendo na escola. Ao mesmo tempo, as aprendizagens que seriam as mais esperadas, *as escolares*, aparecem com uma frequência aquém. Nessa direção, ao pedir-lhes para dizer o que teria sido mais importante de todas as aprendizagens, os estudantes demonstram dificuldade para hierarquizar: apenas 50% dos participantes da pesquisa foram capazes de fazer essa distinção – e ainda assim a dificuldade encontrada foi considerável. Vejamos o que nos mostra a tabela 2:

**Tabela 2:** Quais as aprendizagens mais importantes para os estudantes da EJA

CATEGORIAS	N. DE OCORRÊNCIAS	PORCENTAGEM
A) Aprendizagens não especificadas vagas	3	23%
B) Aprendizagens escolares	5	38%
C) Aprendizagens Relacionais e afetivas	2	15%
D) Aprendizagens de Desenvolvimento Pessoal	3	23%
<b>TOTAL DE RESPOSTAS</b>	<b>13</b>	<b>100</b>

**Fonte:** Elaboração própria a partir de dados da pesquisa coletados em julho de 2023.

Isso posto, as aprendizagens registradas nos balanços de saber podem fazer referência, por um lado, a lugares e, por outro, a agentes de aprendizagem, a quem os ensinou (Charlot, 2009a). Nesta pesquisa, os registros das ocorrências referem-se a agentes da aprendizagem. Do total de 13 ocorrências, 77% indicam que aprenderam com os professores; 8% com o

diretor e 15% com os colegas. É interessante pontuar a presença, ainda que pequena, do diretor como uma agente de aprendizagem. Notamos ainda que essa categoria também foi respondida apenas por 50% dos estudantes, e as famílias não aparecem entre aqueles que os ajudaram a aprender. A ausência de referências parentais pode estar associada à baixa escola-

ridade das famílias, mas pode também indicar que os agentes de aprendizagem circulariam apenas no ambiente escolar e em situações de aprendizagem ocorridas no ambiente institucional.

Por fim, para que um estudante esteja engajado em uma atividade intelectual e aprenda, precisa estar mobilizado. Nesse sentido, para buscar a EJA visando a continuidade dos estudos, é preciso que algo (ou alguém)

impulsione o sujeito a um movimento que se associe a um valor que julgue relevante, que seja capaz de aportar sentido, ou sentidos, para a concretização da ação. Diante disso, também os convidamos, por meio do balanço de saber, a registrarem as expectativas e projetos que elaboram para o futuro. As respostas estiveram agrupadas em duas categorias: *projeção universitária* e *projeção de trabalho*. A tabela 3 detalha esses resultados:

**Tabela 3:** Projetos de futuro indicados pelos estudantes da EJA

CATEGORIAS	N. DE OCORRÊNCIAS	PORCENTAGEM
A) Projeção universitária	12	63%
B) Projeção de trabalho	7	37%
TOTAL DE RESPOSTAS	19	100

**Fonte:** Elaboração própria a partir de dados da pesquisa coletados em julho de 2023.

A *projeção universitária*, a de maior representatividade (63%), abarca os projetos de inserção na universidade com expectativas para cursar uma graduação em diferentes áreas de conhecimento, dentre as quais se destacam: Direito, Fisioterapia, Odontologia, Educação Física e Licenciatura: “Depois que eu concluir os estudos, pretendo cursar a faculdade de Direito”; “Concluindo os estudos espero buscar um novo caminho que é a faculdade de Fisioterapia, com fé em Deus”; “Depois que acabar os estudos quero muito fazer a tão sonhada faculdade de Odontologia, é uma meta junto de um sonho”; “Depois que eu terminar os estudos pretendo ser veterinário ou professor”.

Os projetos de futuro que apontam para a dimensão do trabalho, com 37%, incluem os projetos de inserção no mercado de trabalho como comerciante, empregado, investidor ou mesmo por meio de concurso público. As respostas dessa categoria não foram tão minuciosas pelos estudantes, e somente um detalhou o concurso que deseja – Polícia Militar. “Assim que eu concluir pretendo seguir na carreira de investimento”; “Espero conseguir concluir e tentar fazer concurso da PM”; “Pretendo ter-

minar os estudos, e abrir algum comércio que possa me dá uma boa vida, ou fazer um concurso público”. Uma possibilidade para refletir sobre a ambiguidade e fluidez dos projetos que apontam em direção ao mundo do trabalho pode se relacionar à própria baixa escolaridade dos sujeitos atuando como um limitador para maiores e mais claras ambições profissionais a serem concretizadas.

## Razões para o ingresso na eja: narrativas que compartilham histórias

Iniciamos esta etapa da investigação tendo em mente dialogar sobre os móveis que determinam a inserção dos estudantes na EJA. Assim, buscamos apresentar relatos da trajetória dos estudantes que revelam esse aspecto. É importante pontuar que consideramos os vários motivos apontados em um mesmo relato, portanto os motivos identificados ultrapassam o número de questionários e de questões validados, chegando a um total de 20 auto explicações para a inserção na EJA. Vejamos: de um total de 20 motivos apresentados, 30% correspondem à

categoria *reprovação no ensino regular*; 25% incluem a categoria *abandono/vontade de estudar*; 20% representam a categoria *con-*

*cluir mais rápido*; outros 20% condizem com a categoria *trabalho*; por fim, 5% refletem a categoria *casamento*.

**Tabela 4:** Motivos da entrada dos estudantes na EJA

CATEGORIAS	N. DE OCORRÊNCIAS	PORCENTAGEM
A) Reprovação no ensino regular	6	30%
B) Abandono/vontade de estudar	5	25%
C) Concluir mais rápido	4	20%
D) Trabalho	4	20%
E) Casamento	1	5%
<b>TOTAL DE RESPOSTAS</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

**Fonte:** Elaboração própria a partir de dados da pesquisa coletados em julho de 2023.

Vejamos alguns relatos daqueles estudantes que apontaram a reprovação no ensino regular como motivação para buscar a reinserção escolar através da EJA:

Reprovei 2 anos no 9º, depois que passei para o 1º ano reprovei 2 anos porque não tinha tempo, ajudava minha mãe em casa e comecei a trabalhar. Então, optei pelo EJA que facilitou meu tempo pros estudos (Estudante da EJA, 2023).

Repeti de série quando eu era mais novo (Estudante da EJA, 2023).

Identificamos, ainda, alunos que deixaram de estudar por outros motivos não especificados, os quais categorizamos neste estudo por *abandono/vontade de estudar*, uma vez que os relatos são manifestados por expressões como “desistir de estudar”, “esperança em poder voltar aos estudos”, “recomeçar de onde parou” etc. conforme evidenciamos nos trechos a seguir:

Eu tive conhecimento do EJA assim que desisti de estudar na adolescência, pois a dificuldade em estudar era muita, resolvi estudar o EJA, assim estou aqui terminando (Estudante da EJA, 2023).

Eu entrei no EJA movida pela esperança em poder voltar aos estudos novamente e através da certeza que o colégio poderia tornar meus sonhos em realidades, acredito que nunca devemos perder a fé, pois o conhecimento é essencial para uma nova fase das nossas vidas (Estudante da EJA, 2023).

Parei de estudar, então conheci o EJA e decidi recomeçar de onde não podia ter parado (Estudante da EJA, 2023).

Outros estudantes, entretanto, buscam na EJA como o caminho mais rápido para concluir a Educação Básica, uma vez que também apresentam justificativas pautadas na necessidade de trabalhar:

Eu quis fazer o EJA porque pra mim concluir mais rápido os estudos e também porque eu trabalho o dia todo e só tenho tempo para a escola a noite e então pensando assim, eu decidir entra no EJA pra adiantar pra mim na escola e concluir mais rápido (Estudante da EJA, 2023).

Através da necessidade e situações, acabou fazendo com que eu tomasse certos rumos que facilitasse meus estudos concluindo mais rápido e facilitasse o trabalho (Estudante da EJA, 2023).

A relação com o trabalho que aparece nos relatos acima é uma realidade entre os estudantes que chegam à EJA. Excluídos do ensino regular diante da equação “ou trabalha ou estuda”, essa situação excludente entre trabalhar e estudar apresenta-se intensamente no cotidiano escolar e povoa os dilemas vividos pelos estudantes que identificam a educação como requisito importante para construção de melhores perspectivas no mundo do trabalho. Com frequência são exatamente as exigências do mercado de trabalho que empurram esses sujeitos para um retorno à escola.

Outros relatos que também evocam a relação do abandono do ensino regular e sua entrada na EJA em função do trabalho estão apresentados a seguir: “Por causa do trabalho, não conseguia tempo para estudar o ensino normal”; “Por causa dos trabalhos, aí quero mim formar logo por que já tou atrasado.”

Esses relatos evidenciam que o público acolhido pela EJA é composto por sujeitos singulares, com trajetórias heterogêneas e motivações para abandonar a escola regular e ingressar na EJA que se entrecruzam e os aproximam: são sujeitos que, excluídos da escola regular por trajetórias de insucesso escolar que se articulam com as dificuldades de compatibilizar o estatuto de trabalhador e estudante concomitantemente, buscam alternativas reparadoras na escolarização formal da EJA. O contexto familiar de restrições socioeconômicas e histórico de baixa escolaridade interferem nas trajetórias desses sujeitos, muitas vezes convocados a assumir responsabilidades de complementação da renda e cuidados variados com seus parentes. Junte-se a isso os casos de uniões, casamentos e gravidez na adolescência que atingem diretamente a vida das mulheres quando observamos a divisão sexual e familiar do trabalho, configurando o contexto de afastamento da escola regular e seu retorno ‘tardio’ para os estudos na EJA:

Bom! Faz muito tempo que parei de estudar por conta que, me casei cedo e tinha um casamento abusivo que não poderia estudar, foi aí que me separei e voltei a estudar, um sonho que eu sempre tive, era voltar a estudar, hoje estou muito feliz, pois com os estudos além de aprender para a vida, o mais importante é seu aprendizado, que é uma coisa que ninguém tira (Estudante da EJA, 2023).

Diante do exposto, ao tratarmos da Relação com o Saber é importante levarmos em consideração o fenômeno da juvenilização da EJA atrelado a fatores sociais, culturais, econômicos e à história de vida de cada estudante. Assim, não podemos esquecer a tríade: mobilização, desejo e sentido. Dessa forma, as narrativas também evidenciam o sentido que os estudan-

tes têm da escola e do saber, tratando-os como o passaporte para o ingresso na universidade e para o mundo do trabalho, mobilizados pelo desejo esperançoso de alavancar a sua vida social e econômica.

## Considerações finais

A escolha dos estudantes pela modalidade Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas permitiu-nos visualizar o lugar das aprendizagens escolares na vida desses sujeitos. Possibilitou contemplar o perfil socioeconômico dos estudantes; identificar o sentido que os estudantes da EJA dão aos saberes escolares; conhecer a mobilização para o estudo a partir dos projetos elaborados para o futuro.

A análise dos dados produzidos evidencia uma população majoritariamente composta por jovens de até 29 anos, os quais representam 85% dos participantes. Dentre esses estudantes de até 29 anos, 40% estão entre 20 e 24 anos; são predominantemente negros ou pardos e oriundos de famílias com baixa renda. Notamos ainda, pelo balanço de saber, que os estudantes deste estudo têm dificuldades para registrar o que aprendem na escola, de tal modo que as aprendizagens não especificadas foram as mais prevalentes. Esse dado pode sinalizar para o fato de que a escola parece não fazer muito sentido para eles.

A dificuldade para hierarquizar as aprendizagens que consideravam mais relevantes indica, também, a ausência de clareza quanto aos conteúdos estudados, o que revela a frágil apropriação dos mesmos. Contudo, para buscar a EJA e dar continuidade aos estudos, é preciso contar com alguma mobilização que assegure a realização da matrícula e a frequência às aulas. O que parece mobilizar este grupo de alunos da EJA é a possibilidade de conquistar a inserção no ensino superior para, então, conquistar um diploma de graduação.

Com base nos resultados encontrados, poderíamos dizer que se trata de um desafio considerável conquistar o sonhado diploma,



pois a Relação com o Saber desses estudantes é estabelecida com pouco engajamento, escasso desejo pelas aprendizagens escolares e pouco sentido atribuído a elas, embora tracem projetos de futuro. Diante disso, acreditamos que esses dados podem suscitar novas investigações, como: o que os leva a irem para a escola sem que valorizem os conhecimentos escolares; quais os maiores motivos que os levam a estudar; aprofundar os estudos sobre mobilizações para o curso superior, a compreensão do sentido do saber escolar e seu valor para esses estudantes; quais práticas escolares podem criar conexões com os projetos que elaboram para o futuro e, assim, ajudá-los a encontrar sentido no fazer escolar.

Se olhamos de maneira aligeirada os resultados, o que nos chama a atenção é uma aparente contradição entre a trajetória dos pesquisados, em sua maioria jovens de até 29 anos de idade, e seus planos para o futuro: sujeitos que, diante de resultados 'negativos' na escola regular, motivados por diferentes elementos, abandonam a escola, retomam posteriormente a escolarização pela via da inserção da EJA e almejam um diploma no ensino superior. Certamente é legítimo que estes sujeitos indiquem o ensino superior como objetivo a ser perseguido, ainda que alguns deles sinalizem, num movimento de autoanálise, que as dificuldades em concretizar esse projeto afiguram-se de grandes proporções quando consideram sua relação com a escola, com os estudos e o lugar atribuído a eles em suas experiências.

De modo mais ou menos claro, esses estudantes indicam que tal situação não se efetiva por uma escolha própria ou mesmo por uma rejeição à lógica escolar, argumentos fáceis e simplistas, muitas vezes utilizados para justificar os elevados índices de fracasso e êxodo escolar, especialmente entre aqueles que ocupam a base da pirâmide social. Assim, a fragilidade, insuficiência e fracasso de políticas públicas de educação básica são subsumidas pelo dito fracasso e incompetência do indivíduo.

Ao mesmo tempo, a presença crescente de jovens nas salas de aula de EJA recoloca antigas questões, agora confrontadas com a diversidade do público que acessa essa modalidade, para a qual coloca-se como dilema a formação dos professores.

Por outro lado, a perspectiva dos mais jovens sobre a escola e suas regras não é a mesma de adultos e idosos, trazendo para a sala de aula tensões e conflitos geracionais que afetam na definição de conteúdos, metodologias e avaliações, e impactando diretamente na possibilidade de aderência daqueles que resistem nas salas de aula.

Os desafios frente ao processo acelerado de juvenilização da EJA estão postos tanto para os estudantes como para os professores e, quando examinado de perto, evidencia-se a sua relação direta com a exclusão escolar na educação básica, processo que se intensifica já nos anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, a juvenilização da EJA mostra-se como mais um importante sonoro sinal de alerta sobre os rumos que se tem adotado para a educação básica brasileira.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

Brasil. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000. Brasil.

Brasil. Ministério da Educação. **Resolução nº 3 do CNE/2010. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2010. Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

Brasil. Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional>



[de-educacao-lei-n-13-005-2014](#). Acesso em: 20 ago. 2024.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHARLOT, Bernard. **A Relação com o Saber nos meios populares**: uma investigação nos liceus profissionais. Tradução de Catarina Matos. Porto – Portugal: LEGIS, 2009a.

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. **Revista de Ciências da Educação**, n.10, p. 89-96, 2009b.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Tradução de Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FIORAVANTE, Ana Paula Gonçalves; KAIZER, Suzana. O princípio da coletividade: alternativa para pensarmos as pesquisas em educação. **Momento**, v. 21, n. 2, p. 65-76, jul./dez. 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FURTADO, Q. V. F. **Jovens na educação de jovens e adultos**: produção do fracasso no processo de escolarização. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2015.

GARCIA, Juliana De Vietro; MACHADO, Thais; ZERO, Maria Aparecida. O papel do docente na educação de jovens e adultos. **Diálogos Pertinentes**, v. 9, n. 1, p. 65-90, jan./jun., 2013.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alinea, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2011.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.

SANCEVERINO, Adriana Regina. **Os sentidos da mediação na prática pedagógica da educação de pessoas jovens e adultas**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

SOUZA FILHO, Alcides Alves de; CASSOL, Atenuza Pires; AMORIM, Antonio. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 718-737, jul./set. 2021.

VIEIRA, Karina Sales. **Estudantes universitários de uma instituição privada e suas relações com o saber**: de espectadores a protagonistas. 2017. 214 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

VIEIRA, Karina Sales. **De jaleco branco**: a relação com o saber dos estudantes de medicina de uma universidade privada. 2022, 242 páginas. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

*Recebido em: 03/03/2024  
Aprovado em: 29/07/2024*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.