

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS DO PONTAL

FERNANDO ALVES DE OLIVEIRA

ENTRE RETORNOS E PERMANÊNCIAS: EM BUSCA DOS SENTIDOS DA
ESCOLARIZAÇÃO NAS NARRATIVAS DE ESTUDANTES DA EJA NOTURNA

UBERLÂNDIA - MG

2026

FERNANDO ALVES DE OLIVEIRA

ENTRE RETORNOS E PERMANÊNCIAS: EM BUSCA DOS SENTIDOS DA
ESCOLARIZAÇÃO NAS NARRATIVAS DE ESTUDANTES DA EJA NOTURNA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Ciências Biológicas do Instituto de Ciências
Exatas e Naturais do Pontal da Universidade Federal
de Uberlândia como requisito parcial para obtenção
do título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Rodrigues Alves de
Moraes

UBERLÂNDIA - MG

2026

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	4
2 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	5
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES	7
5 TRIANGULAÇÃO ENTRE NARRATIVAS E FORMULÁRIO	16
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	17
7 REFERÊNCIAS	20

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso investiga os sentidos atribuídos à escolarização por estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno, por meio da análise de suas narrativas de vida. A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa e narrativa, entendendo que a construção e narração de histórias é um modo pelo qual os sujeitos organizam e produzem significados sobre suas experiências, articulando tempo, memória e sentido. A pesquisa utilizou um formulário on-line e entrevistas narrativas com estudantes da EJA noturna, cujos relatos foram analisados a partir de categorias emergentes. Os resultados evidenciam trajetórias marcadas por rupturas e desafios, mas também por expectativas de transformação. Os participantes atribuem à EJA sentidos associados à autoestima, oportunidade e acolhimento, destacando a importância da escola noturna para a continuidade educacional frente a rotina de trabalho. Considera-se, assim, que a escuta das narrativas amplia a compreensão sobre a permanência escolar, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis às realidades desses estudantes.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Narrativas de vida. Permanência escolar. Continuidade dos estudos. Ensino noturno.

Abstract

This undergraduate thesis investigates the meanings attributed to schooling by students of Youth and Adult Education (EJA) in the night shift, through the analysis of their life narratives. The research is based on a qualitative and narrative approach, understanding that the construction and narration of stories is a way for subjects to organize and produce meanings about their experiences, articulating time, memory, and sense. The study used an online form and narrative interviews with night-shift EJA students, whose accounts were analyzed based on emerging categories. The results show that the narratives reveal trajectories marked by ruptures, returns, and challenges, but also by expectations of personal, professional, and social transformation. Participants attribute to EJA meanings associated with self-esteem, opportunity, welcoming, and resilience, highlighting the importance of night school for educational continuity amidst work routines. Therefore, we consider that listening to these narratives broadens the understanding of permanence and the meaning of education for young and adult workers, reinforcing the need for pedagogical practices sensitive to their realities and identities.

Keywords: Youth and Adult Education. Life narratives. School permanence. Continuity of studies. Night school.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui, historicamente, um campo marcado por desafios, conquistas e profundas desigualdades sociais, consolidando-se no Brasil como uma modalidade voltada a sujeitos que, por diferentes razões, não tiveram acesso ou continuidade na escolarização em idade considerada regular (Arroyo, 2017; Haddad; Di Pierro, 2000). Esses autores apontam que, as trajetórias desses estudantes, frequentemente atravessadas por condições socioeconômicas adversas, ingresso precoce no trabalho, responsabilidades familiares e experiências escolares excludentes, revelam histórias marcadas por rupturas, resistências e processos de reinvenção. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2000; 2013) organizam a EJA com base em três princípios: equidade, diferença e provisoriedade do tempo pedagógico, reconhecendo que os estudantes possuem trajetórias descontínuas e ritmos próprios de aprendizagem.

Compreender tais trajetórias exige atenção às formas pelas quais esses sujeitos narram suas experiências, atribuem sentidos às vivências escolares e ressignificam suas relações com o conhecimento e com a própria identidade. No contexto da EJA noturna, essa análise se torna ainda mais relevante, uma vez que a modalidade acolhe majoritariamente estudantes trabalhadores que enfrentam jornadas exaustivas, restrições de tempo e múltiplas responsabilidades (Ciavatta, 2012; Kuenzer, 2000), portanto, a EJA noturna apresenta desafios específicos relacionados à conciliação entre trabalho, família e estudo. Kuenzer (2006) explica que grande parte dos estudantes do noturno vive a tensão entre “o cansaço do corpo” e “o desejo de aprender”, o que impacta diretamente a permanência e o rendimento. Segundo a autora, frequentar a escola nesse período, envolve não apenas uma escolha pedagógica, mas um conjunto complexo de decisões, expectativas e desafios.

No campo educacional, Freire (1996) e Arroyo (2017) ressaltam a importância de reconhecer a EJA como um espaço de direito, emancipação e valorização das experiências de vida dos estudantes. Essa perspectiva enfatiza a centralidade do diálogo, da escuta e do reconhecimento dos saberes prévios, das narrativas que estes sujeitos constroem, contribuindo para práticas pedagógicas mais sensíveis às desigualdades sociais e às singularidades dos sujeitos.

Estas narrativas podem ser compreendidas como formas privilegiadas de construção de significados, e constituem um importante recurso teórico e metodológico para acessar essas experiências. Para Bruner (1991), a narrativa é “uma forma de pensamento”, por meio da qual o indivíduo organiza e dá sentido às próprias experiências. Assim, contar histórias não é apenas relatar fatos, mas interpretá-los. Ricoeur (1994), ao desenvolver o conceito de identidade narrativa, destaca

que é por meio do relato que tempo, memória e ação se articulam, possibilitando ao sujeito compreender e reinterpretar sua própria trajetória.

Sendo assim, compartilho que meu interesse pelo estudo das narrativas de estudantes da EJA nasceu da minha própria trajetória: concluí o ensino médio nessa modalidade e vivenciei as barreiras enfrentadas por esse público. Frequentemente, recebo relatos que ecoam minha experiência, como a exaustão após longas jornadas de trabalho, a escassez de tempo para os estudos e um currículo que pouco favorece o ingresso no ensino superior. Após persistir, tornei-me um dos primeiros da minha família a ingressar em uma universidade pública. Hoje, busco compreender as motivações e os desafios desses alunos, investigando sua percepção sobre a continuidade dos estudos para auxiliá-los a alcançar seus objetivos acadêmicos.

Portanto, diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo compreender os sentidos atribuídos à escolarização e o interesse pelo ensino superior por alguns estudantes da EJA noturna de uma escola estadual da cidade de Uberlândia, a partir da análise de suas narrativas. Busca-se investigar como esses sujeitos constroem e interpretam suas trajetórias educacionais, quais fatores influenciam sua permanência na escola, de que modo articulam trabalho e estudo e como percebem a escola como um espaço de possibilidades e projeção de futuro.

A relevância desta pesquisa reside no reconhecimento de que ouvir as narrativas dos estudantes pode permitir compreender não apenas dimensões pedagógicas, mas também aspectos sociais, culturais e subjetivos que atravessam suas trajetórias.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, tendo como foco a compreensão dos sentidos atribuídos à escolarização por estudantes da EJA na modalidade noturna. A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar a análise aprofundada das experiências, percepções e significados construídos pelos sujeitos em suas trajetórias educacionais (Clandinin e Connelly, 2011).

Como procedimento metodológico, utilizou-se a pesquisa narrativa, que, de acordo com Clandinin e Connelly (2011), privilegia o relato de experiências pessoais como fonte de produção de conhecimento. Esse método permite acessar dimensões subjetivas e sociais presentes nas histórias de vida dos participantes, favorecendo a compreensão de como constroem sentidos sobre sua relação com a escola e com o aprendizado.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas narrativas semiestruturadas, aplicadas a estudantes da EJA noturna em uma escola estadual em Uberlândia, Minas Gerais. As entrevistas foram conduzidas de forma a estimular os participantes a relatarem suas experiências escolares, suas motivações para o retorno aos estudos, os desafios enfrentados e as expectativas em relação ao futuro (Jovchelovitch; Bauer, 2002). As falas foram registradas em áudio, transcritas e organizadas para análise. Segundo Rojas (1999), o uso de instrumentos destinados a gravação das entrevistas permitem preservar a originalidade do conteúdo e aperfeiçoar o registro de palavras, silêncios, vacilações e mudanças no tom de voz, possibilitando aprimorar a compreensão da narrativa.

A amostra da pesquisa foi composta por cinco discentes matriculados na EJA do ensino médio do segundo ano no período noturno, com faixa etária compreendida entre 19 e 52 anos. Para fins de análise, os participantes foram identificados como: Luana (26 anos), João (32 anos), Alessandra (52 anos), Luiz (19 anos) e Maria (33 anos). A coleta de dados ocorreu de forma híbrida, sendo três entrevistas realizadas presencialmente e duas via formulário estruturado.

A limitação no número de voluntários decorreu de incongruências entre o calendário acadêmico da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e o cronograma da escola. O início do período de coleta coincidiu com o encerramento do ano letivo escolar, período em que a maioria do corpo discente já se encontrava em recesso. Adicionalmente, a ausência do docente mediador, afastado por motivos de saúde, comprometeu a interlocução direta e o acesso às turmas para a realização das oitavas.

Como instrumento complementar, foi aplicado um formulário online (Google Forms), distribuído aos participantes por meio do WhatsApp, contendo questões abertas com enfoque narrativo. Essa estratégia visava ampliar a inclusão dos participantes, respeitando as condições de tempo, deslocamento e disponibilidade do público da EJA.

Ambos os métodos foram orientados por um roteiro semiestruturado e flexível, composto por gatilhos narrativos (Jovchelovitch; Bauer, 2002). O objetivo não foi obter respostas curtas ou objetivas, mas estimular os participantes a relatar suas experiências em forma de narrativa, respeitando seus ritmos, memórias e modos de expressão.

Os gatilhos narrativos usados:

- Você estudou de forma contínua ou interrompeu os estudos em algum momento da vida? Se interrompeu os estudos, quais foram os principais motivos?
- O que motivou você a retornar à escola por meio da EJA noturna?
- Como é para você conciliar trabalho, vida pessoal e estudo no período noturno?
- Quais são as principais dificuldades que você enfrenta para permanecer estudando na EJA noturna?

- Você tem interesse em ingressar no ensino superior (faculdade ou universidade)? Se sim ou talvez, o que mais te motiva a pensar no ensino superior?
- O que você considera que mais dificulta o acesso ao ensino superior para estudantes da EJA?

A análise dos dados foi orientada pelos pressupostos da análise narrativa (Riessman, 2008), articulada com elementos da temática, na qual os relatos foram examinados em busca de categorias emergentes, construídas a partir de padrões recorrentes nas narrativas. Esse processo permitiu identificar temas centrais relacionados às trajetórias escolares, à permanência na escola, à relação entre trabalho e estudo e aos sentidos atribuídos à educação.

Todos os procedimentos éticos foram respeitados, garantindo-se o anonimato dos participantes e o uso das informações exclusivamente para fins acadêmicos. Para preservar a identidade dos participantes e, ao mesmo tempo, manter a proximidade humana exigida pela pesquisa narrativa, optou-se pela utilização de codinomes baseados nomes fictícios. Essa escolha afasta o caráter técnico e frio de siglas como 'A1' ou 'P1', respeitando a singularidade de cada história contada (Rojas, 1999). Os sujeitos foram informados sobre os objetivos da pesquisa e participaram de forma voluntária.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Perfil dos participantes e procedimentos de coleta

As entrevistas foram gravadas em áudio, mediante autorização dos participantes, e posteriormente transcritas integralmente. Ocorreram em ambiente escolar em formato de roda de conversa com duração de 16 minutos na escola selecionada durante a entrega de notas do final do ano letivo em 02 de dezembro de 2025 no horário de aula por volta das 19h30min, assim não comprometeu os participantes com suas atividades escolares. Nessa etapa participaram, Luana (26 anos), João (32 anos) e Alessandra (52 anos) que estavam presentes na escola para verificação de notas finais e recuperação, lamentavelmente não havia outros alunos presentes. Eles(as) conciliam estudo e trabalho, exercendo atividades em setores como comércio, serviços e trabalho informal.

A escolha pela EJA noturno se justifica pela necessidade de compreender as trajetórias de sujeitos que vivenciam o fenômeno da interrupção e do retorno aos estudos em diferentes fases da vida, permitindo uma análise geracional das narrativas.

De forma complementar apenas dois participantes inéditos, além de Alessandra que havia participado da gravação, responderam ao formulário (Google forms) enviado no dia 05 de janeiro de 2026 em dois grupos de Whatsapp com 13 integrantes das turmas de 1º e 2º EJA noturno da escola

disponibilizado pelo professor mediador no qual é usado para comunicar com as turmas na escola. Para fins de análise, estes dois narradores foram identificados como: Luiz (19 anos) e Maria (33 anos).

No formulário a princípio foi criado o perfil dos participantes nome, idade e se estudou de forma contínua ou interrompeu os estudos em algum momento da vida.

Os seguintes participantes responderam a pesquisa Alessandra 52 anos, está também participou da gravação, sendo assim os dados de sua resposta foram usados para complementar sua fala, Maria de 33 anos e Luiz de 19 anos. No quesito ruptura nos estudos Maria e Luiz responderam ter interrompido em algum momento.

Esse dado indica que a EJA atende majoritariamente sujeitos com trajetórias marcadas por rupturas educacionais, muitas vezes associadas a fatores socioeconômicos, trabalho precoce e responsabilidades familiares. Essa característica dialoga com o que aponta Di Pierro (2005), ao afirmar que a EJA se constitui como espaço de reinserção escolar de sujeitos que vivenciaram processos de exclusão educacional historicamente produzidos.

3.2 Trajetórias escolares e interrupções no percurso educacional

Ressaltamos que, antes da realização das entrevistas, os participantes foram devidamente informados acerca dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos metodológicos e da utilização de suas falas no presente trabalho. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo que a participação ocorreu de forma voluntária, com assegurada confidencialidade e anonimato, conforme os princípios éticos que regem pesquisas com seres humanos.

Luana (26 anos) foi a mais jovem do grupo de entrevistados, percebemos que possuía uma personalidade que me transpareceu animação apesar de sua expressão cansada, também era bem articulada e comunicativa. Ela narrou que interrompeu os estudos devido à gravidez e às exigências do trabalho, retornando posteriormente por meio da EJA como alternativa para concluir a escolarização de forma mais rápida. “Foi uma maneira mais rápida de terminar os estudos. Eu engravidei nova, parei de estudar, depois comecei a trabalhar e não dava para estudar.” (Luana, 2025).

Esta narrativa nos mostrou o que ainda é presente a gravidez na adolescência atribuída muitas vezes a falta de conhecimento e políticas públicas quanto a conscientização e prevenção corroborando com Reis; Jesus (2019), de que a gravidez na adolescência está associada a impactos significativos na trajetória escolar, frequentemente resultando em evasão, atraso educacional e dificuldades de reinserção no sistema de ensino.

João (32 anos) em análise das reações do entrevistado permitiu notar ele como homem sério, possuía uma voz um pouco baixa, porém forte, passava um ar de pessoa decidida e focada, destacou o impacto da pandemia em sua trajetória escolar demonstrando certo descontentamento evidenciado em sua fala, que aponta não ter conseguido se adaptar ao ensino remoto. Assim, optou pela EJA como estratégia para concluir os estudos mais rápido e viabilizar o ingresso no ensino superior:

Tipo, eu tinha parado, mas por conta da pandemia, aí por conta da pandemia eu tive que parar, na verdade assim, estudar ou trabalhar, porque pelas videoaulas eu não tava conseguindo acompanhar, aí eu preferi parar até a pandemia acabar, ou se acabasse também, pra mim poder voltar a estudar. Eu ia fazer logo o EJA, porque eu vi que seria uma forma mais rápida pra mim poder terminar, futuramente fazer uma faculdade ou algo assim. (João, 2025).

A pandemia foi um acontecimento que interrompeu ou precarizou os estudos de muitos estudantes. A falta de estrutura e preparo, por exemplo, causou grandes impactos no ensino, Santos e Oliveira (2021) apontam que a pandemia provocou descontinuidade nas atividades educacionais, com fragilidade no planejamento pedagógico e pouca coordenação institucional, o que comprometeu a permanência dos estudantes na escola. Os autores também indicam que, a implementação do ensino remoto durante a pandemia exigiu dos professores uma rápida reorganização de suas práticas pedagógicas, frequentemente realizada em contextos de escassez de recursos, limitações tecnológicas e insuficiente apoio institucional.

Alessandra (52 anos) uma senhora simpática que demonstrou empatia pela pesquisa, mesmo me parecendo um pouco envergonhada, se soltou durante a roda de conversa mostrando-se comunicativa ao final. No primeiro momento não revelou os motivos de sua ruptura com o ensino mas respondeu ao formulário assinalando a opção de dificuldades financeiras, o que foi discutido adiante.

No formulário foi usado um campo de pergunta de múltipla escolha com as principais motivos encontrados na literatura sobre rupturas com a educação sendo elas Trabalho, Família, Dificuldades financeiras, Problemas pessoais, deixando um campo para respostas livres em casos de motivos que não foram listados.

Os participantes do formulário, Maria respondeu: “família”, Luiz: “Problemas pessoais”, enquanto Alessandra: “Dificuldades financeiras”.

Demonstra-nos a desigualdade como grande fator problema para a continuidade do estudo e Segundo Charlot (2000), o afastamento da escola muitas vezes ocorre quando o estudante não consegue articular suas experiências pessoais, familiares e sociais com o sentido atribuído à escolarização, resultando em desmotivação e rupturas no percurso educacional.

3.3 Permanência na EJA noturna: trabalho, cansaço e condições institucionais

Um dos temas mais recorrentes nas entrevistas refere-se às dificuldades de conciliar trabalho e estudo. A dificuldade em encontrar trabalhos com horários flexíveis que possibilitasse retorno à escola e o cansaço físico após longas jornadas de trabalho foram mencionados como um dos principais obstáculos à permanência.

O trabalho foi o que mais me atrapalhou, porque eu não conseguia achar um trabalho que eu conseguisse, tipo, trabalhar até umas 5 horas da tarde, ou algo assim, pra mim dar continuidade nos meus estudos.(João, 2025).

Luana apontou que,

Então, às vezes, eu custava achar serviço que era meio período, às vezes o serviço era o dia inteiro, aí não tinha como ser, ou era o serviço e a escola. Mas também era muito cansativo. Nossa, tinha dia que eu falava, nossa, eu tenho que ir pra escola mesmo, ou é puxado. Era muito cansativo.(Luana, 2025).

As narrativas de João e Luana se assemelham às minhas, pois interrompi diversas vezes meus estudos devido à dificuldade de conciliar trabalho e estudos sob o fator horário e jornadas de trabalho.

As respostas do formulário indicam percepções distintas sobre a conciliação entre trabalho, vida pessoal e estudo no período noturno. Enquanto uma participante descreve essa experiência como “tranquila”(Alessandra, 2026), os demais relatos evidenciam cansaço, correria e sobrecarga afirmados por Maria “Cansativo”(Maria, 2026) e Luiz “É bastante complicado, cansativo e corrido boa parte do tempo”(Luiz, 2026).

Isto ressalta a inflexibilidade de horários pelos empregadores e instituições de ensino. Kuenzer (2000) destaca que estudantes trabalhadores frequentemente reorganizam suas rotinas profissionais e procuram empregos com horários alternativos como estratégia para viabilizar a continuidade dos estudos, sobretudo no período noturno. Para o estudante João este foi um dos fatores impeditivos ao seu regresso ao ensino. A autora ressalta, ainda, que as longas e intensas jornadas de trabalho constituem um dos principais fatores que dificultam a permanência de jovens e adultos na escola, contribuindo para interrupções recorrentes na trajetória educacional.

A conciliação entre as exigências do mercado e a vida acadêmica revela-se como um dos principais entraves à continuidade dos estudos. Para muitos alunos, a jornada de trabalho extensa e o desgaste físico decorrente do ensino noturno criam uma barreira invisível, na qual o fator horário dita o ritmo das interrupções e retornos à escola.

Nesse cenário, as narrativas de vida expõem a fragilidade da permanência escolar, evidenciando que o sucesso educativo depende, muitas vezes, de condições laborais que permitam ao sujeito exercer seu direito à educação sem sacrificar seu sustento. Essa diversidade de percepções confirma que a experiência na EJA noturna é atravessada por diferentes condições laborais e familiares. Arroyo (2017) complementa que as múltiplas responsabilidades assumidas pelos sujeitos da EJA influenciam diretamente sua permanência e participação escolar, evidenciando que a conciliação entre trabalho e estudo constitui um desafio estrutural dessa modalidade.

Diante desse impasse, surge uma questão central: será que a redução da jornada de trabalho poderia atuar como um agente promotor da permanência e ascensão ao ensino superior? Ao mitigar o esgotamento físico e mental que caracteriza o ensino noturno, uma carga horária laboral mais equilibrada permitiria ao estudante não apenas a permanência na escola, mas a apropriação real do conhecimento. Assim, a flexibilização do trabalho deixa de ser apenas uma questão trabalhista para se tornar uma estratégia indispensável de democratização do acesso à educação.

A maioria dos participantes expressaram críticas relacionadas à organização pedagógica com falas de insatisfação evidente, especialmente quanto à falta de professores, cancelamento de aulas e ausência de devolutivas sobre avaliações. Nestas narrativas presenciei o ocorrido na escola durante o estágio obrigatório, quando geralmente os alunos eram dispensados mais cedo nas sextas-feiras devido a falta de professores, como retratado na fala de Alessandra:

Às vezes a gente pensa em desistir, porque os professores faltam muito, e afastam muito ainda. Às vezes a gente não tem matéria, mas teve professor aqui que não teve nem uma aula, foi uma aula de um só.(Alessandra, 2025).

Luana (26 anos) reforçou a percepção de precarização do ensino, com uma fala que demonstrou frustrações durante seu ensino:

Não tem professor. Aí é onde você desanima, porque você vem querendo estudar, mas não tem como, você vai estudar o quê? Se o professor chega na hora da prova, você vai saber o quê? Não sabe, porque não teve professor, às vezes o professor afasta, aí coloca o outro, e eles não sabem o que está acontecendo, que matéria que tá passando, aí fica perdido, é onde você quer desistir.(Luana, 2025).

A participante Alessandra respondeu no formulário não enfrentar obstáculos “Eu não tenho nem uma”(Alessandra, 2026), o que contradiz suas falas na entrevista gravada pois foi ela quem abriu a discussão sobre a falta de professores, colaborando com a resposta de Maria “A falta de aula”(Maria,

2026). Que a organização institucional e a dupla jornada de trabalho influenciam diretamente a continuidade escolar (Haddad; Di Pierro, 2000)

As narrativas indicam que a ausência recorrente de docentes não atua necessariamente como o fato gerador da interrupção, mas sim como um potente desestímulo que fragiliza o vínculo com a instituição. Para estudantes como Luana, Alessandra, que conciliam jornadas exaustivas de trabalho com o estudo noturno, a escola vazia representa uma perda de tempo e de investimento pessoal. Segundo Arroyo (2017), o ‘passageiro da noite’ busca na escola um espaço de acolhimento e saber; quando a aula não ocorre, o sentimento de invisibilidade desses sujeitos é reforçado. Essa precariedade na oferta de professores, discutida por Haddad e Di Pierro (2000), torna o percurso escolar intermitente, transformando a permanência em uma luta constante contra o desânimo.

O adoecimento docente no Brasil é uma crise silenciosa alimentada pela sobrecarga de trabalho, baixos salários e falta de reconhecimento social. Pesquisas indicam que mais de 70% dos educadores perceberam uma piora em sua saúde mental recentemente, com transtornos como ansiedade, depressão e a Síndrome de Burnout (esgotamento extremo) tornando-se alarmantes na categoria. Fatores como a pressão por metas, a indisciplina em sala e a precarização das condições de trabalho criam um ambiente de estresse crônico que afeta não apenas o bem-estar do professor, mas também a qualidade do ensino e do aprendizado.

3.4 Retorno à escola: autoestima, identidade e reconstrução de projetos de vida

O retorno à EJA foi associado pelos participantes ao desejo de melhoria profissional, realização pessoal e retomada de sonhos interrompidos, evidenciando a escola como um espaço de reconstrução de projetos de vida. João afirmou “Eu ia fazer logo o EJA, porque eu vi que seria uma forma mais rápida pra mim poder terminar, futuramente fazer uma faculdade ou algo assim...”(João, 2025).

Meus meninos tudo estudou, e eu não, eu fiquei pra trás, né. E agora, graças a Deus, vou realizar meu sonho e vou ver se faço uma faculdade ou no curso técnico. Vamos ver o que Deus prepara.(Alessandra, 2025).

Luana durante as discussões afirmou de forma enérgica sobre a perspectiva da falta de estudos e motivos de seu regresso “Nunca vai subir de vida. Nunca vai subir, só vai ficar ali, sempre.”(Luana, 2025).

No formulário online não houve resposta pela participante Alessandra, as respostas “Finalizar os estudos”(Maria, 2026) e “Ter o diploma do ensino médio” (Luiz, 2026) evidenciam uma motivação objetiva e certificatória para o retorno à escola.

O regresso à escola por estudantes da EJA está fortemente associado à retomada de sonhos interrompidos e à busca por superação pessoal assim, profissional e social como relatado por Alessandra. Esse movimento expressa não apenas o desejo de ampliar oportunidades, mas também a reconstrução de projetos de vida e de identidades marcadas por resistência, esperança e reinvenção. Assim, a escolarização passa a ser compreendida como espaço de recomeço e transformação, mesmo diante de trajetórias permeadas por rupturas e dificuldades (Arroyo, 2011; Charlot, 2000; Ciavatta, 2012; Freire, 1996; Haddad, 2007; Ricoeur, 1994).

Outro aspecto relevante se refere às emoções associadas ao retorno aos estudos, especialmente sentimentos de vergonha, insegurança e superação.

Alessandra (52 anos) relatou na gravação que o retorno foi inicialmente marcado por receio devido à idade, mas também por forte desejo de realização pessoal:

Eu tinha vergonha de voltar a estudar, porque eu achava que eu já estava velha. E não achava que não podia voltar a estudar mais. Ai surgiu essa oportunidade, esse empurrão, né, eu falo que foi um empurrão. Aí eu peguei ele e falei, agora eu vou estudar, agora vou realizar meu sonho, que é terminar pelo menos o ensino fundamental, né, porque sem estudo você não é nada.(Alessandra, 2025).

Alessandra se demonstrou uma mulher de valor, superou sua vergonha e buscou pela EJA como forma de regresso à educação. Nunca é tarde para retomada de sonhos e projetos. Freire (1996) destaca que adultos que retomam os estudos frequentemente enfrentam o medo de errar em público e de serem julgados, o que pode gerar retraimento, silêncio em sala de aula e insegurança em relação à própria capacidade de aprender. Desta forma o educador necessita de empatia e metodologias que façam sentido com a sua realidade.

A resposta de Alessandra no formulário— “É um sonho que eu tinha terminar meus estudos”(Alessandra, 2026)evidencia que o retorno à escola está vinculado à concretização de um projeto pessoal interrompido. Essa perspectiva dialoga com Haddad (2007), ao afirmar que muitos estudantes da EJA retornam movidos pela retomada de sonhos adiados. Também se aproxima da reflexão de Freire (1996), para quem a educação representa um ato de esperança e reconstrução da trajetória de vida.

A resposta no formulário de Luiz “Tranquila, os alunos são mais maduros e dificilmente temos problemas por causa disso. A maioria dos professores são bastante empáticos com os alunos do EJA”(Luiz, 2026) destaca a maturidade dos colegas e a empatia dos professores, sugerindo que o ambiente da EJA é percebido como mais acolhedor e menos conflituoso. Essa percepção confirma a análise de Arroyo (2017), que compreende a EJA como espaço constituído por sujeitos com trajetórias diversas e experiências acumuladas, o que favorece relações mais respeitadas e solidárias. A menção

à empatia docente também se relaciona à perspectiva freireana de diálogo e reconhecimento dos saberes dos educandos (Freire, 1996).

Já a resposta breve de Maria (“Boa”)(Maria, 2026) pode indicar satisfação geral com a experiência, ainda que sem detalhamento narrativo. Em pesquisas narrativas, mesmo respostas sintéticas são compreendidas como expressão de sentido atribuído à experiência vivida

3.5 O ensino superior como horizonte: expectativas, inseguranças e barreiras

Todos os participantes demonstrou interesse em ingressar no ensino superior, associando essa meta à melhoria de vida e crescimento profissional. Alessandra afirmou pensativa “A gente tem que buscar. O estudo é a única coisa que pode tirar a gente dessa situação.” (Alessandra, 2025) e Luana reforçou a ideia de sua colega “E você sem estudo, você vai ganhar sempre aquele pouquinho, né? E com o estudo você vai ganhar.”(Luana, 2025).

As respostas do formulário indicam que o interesse pelo ensino superior está associado à busca por melhoria de vida como dito por Alessandra “Melhoras”(Alessandra, 2026), projeção de futuro respondido por Maria “Futuro melhor”(Maria, 2026) e afirmação pessoal exposto por Luiz “Para demonstrar a si mesmo que eu posso”(Luiz, 2026). O estudo é compreendido como instrumento de mobilidade social e reconstrução identitária, articulando-se a um projeto de transformação da própria realidade (Freire, 1996) e demonstra a importância de dar a devida importância a esse público para que docentes possam auxiliá-los a alcançar seus objetivos.

O relato de Luana evidencia a crença na educação como principal via de mobilidade econômica e ascensão social, durante as conversas os participantes se demonstraram confiantes e esperançosos. Essa perspectiva converge com o que Charlot (2000) denomina como a relação com o saber mediada pelo projeto de futuro: o estudante associa a escolarização à possibilidade de melhoria de vida e ascensão profissional, atribuindo um sentido prático e dignificante ao retorno à escola. Contraditoriamente à percepção de esforço individual, as narrativas de Alessandra “Para fazer o ENEM, teria que estudar muito mais. É muita coisa e a gente não vê tudo aqui.” (Alessandra, 2025).expõem a consciência das limitações estruturais impostas pelo currículo da EJA. A insegurança manifestada em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) revela o abismo existente entre o conteúdo ofertado na modalidade noturna e as exigências das avaliações de larga escala, os participantes não foram questionados diretamente sobre o assunto mas surgiu como um dos fatores que dificulta o acesso ao ensino superior.

O João reforçou a fala de Alessandra, apontando a discrepância do currículo escolar EJA em comparação ao regular: “Porque no EJA você vai aprender só metade do que tem no regular, ou às vezes nem metade, às vezes só uns 30%, porque é muito rápido.”(João, 2025).

A percepção de João sobre a redução quantitativa e qualitativa do tempo escolar — estimada por ele em apenas '30%' do ensino regular — denuncia o que a literatura crítica aponta como o aligeiramento da formação de jovens e adultos. Conforme discute Arroyo (2011), essa fragmentação curricular acaba por reforçar desigualdades históricas, uma vez que o direito ao conhecimento integral é substituído por uma versão simplificada, dificultando a inserção desses sujeitos em espaços de disputa como o ensino superior.

Essa concepção de aligeiramento da formação nos reforça a valorizar os saberes prévios do aluno da EJA noturno não é apenas uma estratégia pedagógica, mas uma forma inteligente de otimizar o tempo curricular. Ao integrar as experiências de vida e as competências adquiridas no mundo do trabalho ao conteúdo acadêmico, o professor evita a repetição de conceitos que o estudante já domina na prática, permitindo que o currículo avance de forma mais fluida e significativa. Essa abordagem transforma a sala de aula em um espaço de diálogo e síntese, onde o tempo é compensado pela profundidade e relevância dos temas, combatendo o cansaço do turno da noite e aumentando a motivação de quem já traz consigo uma “escola da vida” consolidada. Como afirma Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”; assim, aproveitar o que o aluno já sabe não é apenas um atalho, mas um ato de respeito à sua identidade que torna o aprendizado mais ágil e orgânico.

As trajetórias de Alessandra e Luana, apesar de descontínuas, mostram que retornar à escola na EJA vai além da busca por um diploma; é um resgate da própria identidade. Ao reconhecerem suas competências, elas vivenciam o que Charlot (2000, p. 72) define como o cerne da educação: “aprender é construir uma relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo”. Para essas estudantes, o esforço e a persistência transcendem a esfera individual, configurando-se como estratégias de afirmação de suas capacidades intelectuais, “Ninguém é inferior por não ter tido oportunidade de estudar.” (Freire, 1996, p. 58) como afirmado pela fala de Luana “A gente não pode se sentir pequeno. Tem que tentar.” (Luana, 2025). Alessandra reforça sua fala porém abre um ponto sobre a falta de retorno quanto aos testes que seria uma forma de alta avaliação:

Eu acho que estou preparada, porque nós já fizemos muita prova do ENEM. Nós já fizemos redação de uma associação, foi tudo bom [...]. A gente só não vê nota. (Alessandra, 2025).

Essa percepção de prontidão, mesmo diante da ausência de devolutivas formais (como as notas mencionadas por Alessandra), evidencia que a permanência na EJA noturna é, fundamentalmente, um ato de resistência. Conforme Arroyo (2011), o retorno de jovens e adultos à escola representa um

movimento de enfrentamento às desigualdades e exclusões históricas, transformando a continuidade educacional em um espaço de ressignificação da própria dignidade.

A ausência de dificuldades declaradas no formulário pode indicar desconhecimento das etapas de ingresso ou percepção ainda pouco concreta do processo seletivo como relatado pela Alessandra “Nem um”(Alessandra, 2026) e Maria “Não sei”(Maria, 2026), Segundo Di Pierro (2005), estudantes da EJA nem sempre dispõem de informações sistematizadas sobre o acesso ao ensino superior, o que pode gerar insegurança ou respostas pouco elaboradas.

Já a menção à distância no formulário evidencia uma barreira territorial e logística. A dificuldade de deslocamento, especialmente para estudantes trabalhadores, constitui fator relevante de exclusão educacional como foi exposto pelo Luiz “A distância, e se fosse online seria bem mais fácil as aulas.”(Luiz, 2026). Kuenzer (2000) destaca que a condição de trabalhador-estudante impõe limites temporais e espaciais que influenciam a continuidade dos estudos. A possibilidade de ensino superior na modalidade online aparece, nesse contexto, como estratégia de ampliação do acesso.

5 TRIANGULAÇÃO ENTRE NARRATIVAS E FORMULÁRIO

A triangulação dos dados foi realizada por meio do cruzamento entre as respostas do formulário online e as entrevistas narrativas, buscando identificar convergências e complementaridades.

Os dados do formulário indicaram que os participantes retornaram à escola com o objetivo de finalizar os estudos e obter o diploma. Nas narrativas, essa motivação aparece ampliada como realização de um sonho e retomada de um projeto interrompido, confirmando que a certificação representa não apenas um documento formal, mas a afirmação de um direito e a reconstrução de trajetórias (Arroyo, 2017; Haddad, 2007).

Em relação à permanência, o formulário apontou dificuldades como conflito de horários e ausência de aulas, enquanto as entrevistas evidenciaram cansaço e sobrecarga decorrentes da conciliação entre trabalho e estudo. Esses dados reforçam que a permanência na EJA noturna é atravessada por fatores estruturais e pela condição de trabalhador-estudante (Ciavatta, 2012; Kuenzer, 2000).

Quanto ao ensino superior, todos os participantes demonstraram interesse em ingressar na universidade, associando essa meta à melhoria de vida, futuro melhor e afirmação pessoal. As narrativas aprofundam esse dado ao revelar dimensões de autoestima e superação, evidenciando o estudo como projeto de futuro e instrumento de mobilidade social (Charlot, 2000; Freire, 1996).

Entretanto, ao serem questionados sobre as dificuldades de acesso ao ensino superior, emergem respostas que indicam tanto desconhecimento do processo quanto barreiras estruturais, como a distância física das instituições e a necessidade de modalidades mais flexíveis, como o ensino online. Esse aspecto dialoga com as inseguranças já mencionadas nas entrevistas em relação ao ENEM e à percepção de defasagens curriculares na EJA, revelando uma tensão entre o desejo de continuidade e as condições objetivas de acesso (Di Pierro, 2005; Kuenzer, 2000).

De modo geral, a triangulação confirma que a EJA noturna é percebida como espaço de recomeço, realização pessoal e projeção de novos horizontes, ainda que marcada por desafios estruturais que impactam a permanência e o acesso ao ensino superior.

Embora o formulário tenha contribuído para identificar tendências gerais e possibilitar a triangulação das informações, as narrativas presenciais apresentaram maior densidade reflexiva e riqueza interpretativa. Conforme afirmam Jean Clandinin e Michael Connelly (2011), a pesquisa narrativa permite compreender a experiência em sua complexidade, considerando contexto, temporalidade e relações.

O encontro presencial possibilitou a construção de um espaço de escuta qualificada, no qual gestos, pausas, entonações, expressões faciais e emoções emergiram como elementos constitutivos do processo investigativo, Jérôme Bruner (1997) destaca que a narrativa é uma forma privilegiada de organização da experiência humana. No contexto brasileiro, Passeggi (2011) reforça que narrar possibilita processos de construção identitária e atribuição de sentido às trajetórias. Assim, embora os instrumentos se complementem, evidenciou-se que foi por meio da escuta narrativa presencial que se tornaram mais visíveis as dimensões subjetivas, afetivas e identitárias envolvidas na escolarização dos estudantes da EJA noturna.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta investigação, percebemos que a pesquisa não transformou apenas nossa compreensão sobre a Educação de Jovens e Adultos, mas também nossa forma de enxergar os sujeitos que a constituem. Ao escutar atentamente as narrativas dos participantes, compreendemos que, apesar de as trajetórias marcadas por interrupções, dificuldades socioeconômicas e sobrecarga de responsabilidades, os estudantes mantêm vivo o interesse pela continuidade dos estudos, especialmente em direção ao ensino superior. Esse dado nos chamou profundamente a atenção: mesmo diante de um percurso escolar atravessado por rupturas, permanece a esperança e a crença na educação como possibilidade real de mudança de vida.

Compartilhamos com os estudantes o respeito pela EJA como uma oportunidade legítima de regresso aos estudos, um espaço de acolhimento, dignidade e reconstrução de trajetórias interrompidas. Ao ouvir suas narrativas, reconheci a potência desse ambiente como lugar de respeito às histórias de vida e às experiências acumuladas fora da escola.

Contudo, assim como os participantes, não compreendemos a EJA como ponto final da trajetória formativa, mas como uma etapa de continuidade. As falas revelaram que o retorno à escola não se limita à obtenção do certificado, mas projeta-se como possibilidade de novos caminhos, especialmente em direção ao ensino superior. Esse entendimento também passou a atravessar nossa própria leitura: a EJA deve ser vista como parte de um percurso educativo mais amplo, capaz de abrir horizontes e ampliar oportunidades.

A pesquisa nos levou a reconhecer que o interesse e o esforço dos estudantes, por si sós, não garantem uma experiência formativa plena. Revelou obstáculos relevantes para a permanência dos alunos, especialmente no que diz respeito ao desgaste físico após longas jornadas de trabalho, às demandas familiares e a limitações institucionais, como irregularidade de aulas, carência de professores e fragilidades no acompanhamento pedagógico. As narrativas evidenciaram a necessidade de melhorias na organização institucional, na continuidade das aulas e, sobretudo, nas condições de trabalho dos professores. Compreendemos que um ambiente educativo saudável e produtivo depende diretamente da valorização docente, da estabilidade profissional e de condições adequadas para o exercício da prática pedagógica. Fortalecer a EJA, portanto, significa investir simultaneamente nos estudantes e nos educadores, assegurando que ambos encontrem na escola um espaço de dignidade, respeito e possibilidades reais de crescimento.

No que se refere à continuidade e às expectativas futuras, foco central desta investigação, foi impossível não nos sensibilizar com a força presente nas narrativas dos participantes. Ao longo das entrevistas, percebemos que, mesmo diante de trajetórias marcadas por interrupções e dificuldades, muitos estudantes expressam o desejo concreto de ingressar no ensino superior. Eles falam sobre “futuro melhor”, “melhorias” e “demonstrar a si mesmos que podem”, revelando que a continuidade dos estudos não é apenas uma meta acadêmica, mas um projeto de vida. Esse retorno à escola, acompanhado do desejo de avançar ainda mais, foi para nós motivo de profunda gratificação, pois evidencia que, apesar das adversidades enfrentadas, permanece viva a perspectiva de futuro.

Ao mesmo tempo, as falas também revelaram tensões e inseguranças. A transição para o ensino superior aparece como um horizonte desejado, mas atravessado por dúvidas e receios. Muitos reconhecem que sua trajetória na EJA foi marcada por escassez de informações e por uma organização curricular que, por vezes, não dialoga plenamente com as exigências dos processos seletivos

universitários. Exames como o ENEM surgem nas narrativas como desafios distantes, quase intimidadores, o que evidencia desigualdades históricas no acesso ao ensino superior.

Além disso, torna-se necessário problematizar o cenário contemporâneo em que a Educação de Jovens e Adultos enfrenta riscos de descontinuidade ou redução no âmbito das políticas públicas. Considerando que as narrativas analisadas demonstram a centralidade da EJA na reconstrução de trajetórias marcadas por exclusão, qualquer movimento de enfraquecimento dessa modalidade representa não apenas uma reorganização administrativa, mas uma possível ampliação das desigualdades educacionais. Defender a permanência e o fortalecimento da EJA implica reafirmar o direito à educação ao longo da vida e reconhecer os sujeitos trabalhadores como protagonistas legítimos do espaço escolar.

Assim, esta pesquisa reafirma que a EJA noturna não é uma política compensatória, mas uma política de justiça social, cuja continuidade e qualificação são fundamentais para garantir trajetórias escolares mais dignas e socialmente transformadoras.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para o aprofundamento do debate acadêmico e para a reflexão de professores, gestores e formuladores de políticas públicas, reforçando a relevância de uma EJA comprometida com a promoção do direito à educação ao longo da vida, com a redução das desigualdades educacionais e com a construção de trajetórias escolares mais dignas e promissoras para jovens e adultos trabalhadores.

Mais do que encerrar um percurso investigativo, esta pesquisa constitui um convite à continuidade da escuta. As narrativas dos estudantes da EJA noturna não se esgotam nas páginas deste trabalho, pois seguem em construção no cotidiano de suas vidas, escolhas e desafios. Assim, estas considerações não representam um ponto final, mas uma pausa reflexiva, que reconhece o caráter aberto, inacabado e profundamente humano das histórias compartilhadas.

7 REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio et al. (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Educação de jovens e adultos**: um campo de direitos e identidades. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

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

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Artmed, 1997. Porto Alegre:

- BRUNER, Jerome. The Narrative Construction of Reality. **Critical Inquiry**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000
- CIAVATTA, Maria. **O trabalho como princípio educativo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1117–1139, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de jovens e adultos**: políticas e práticas educacionais no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2000.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio**: construindo a reforma. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e educação profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2000.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas autobiográficas: formação e pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 1047-1063, 2011.
- REIS, Maria Cândida; JESUS, Maria de Fátima. Narrativas de mulheres da EJA: gravidez na adolescência e interrupção dos estudos. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 67, p. 153-172, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/>. Acesso em: 12 fev. 2024
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papirus, 1994. 3 v
- RIESSMAN, Catherine Kohler. **Narrative methods for the human sciences**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2008.
- ROJAS, J. E. A. O indivisível e o divisível na história oral. In: **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999. p. 87-94.
- SANTOS, Maria Amélia Castro; OLIVEIRA, Sônia Maria. Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia: os desafios da permanência e o risco da exclusão. **Revista da FAEEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 30, n. 62, p. 115-131, 2021.