



**EJA INTEGRADA - EPT**  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

# **Encruzilhada de Saberes e Experiências:**

**Caminhos da EJA-EPT no  
Instituto Federal do Rio Grande do Sul**



**INSTITUTO  
FEDERAL**  
Rio Grande  
do Sul

**Organizadores:**

Fernando Lóris Ortolan  
Flávio Werle de Camargo  
Greicimara Vogt

# **Encruzilhada de Saberes e Experiências:**

Caminhos da EJA-EPT no  
Instituto Federal do Rio Grande do Sul

<i>Título</i>	<i>Conselho Editorial</i>
Encruzilhada de Saberes e Experiências: Caminhos da EJA-EPT no Instituto Federal do Rio Grande do Sul	<i>Aline Terra Silveira</i> <i>Núbia Marta Laux</i> <i>Cimara Valim de Melo</i> <i>Greice da Silva Lorenzetti Andreis</i>
<i>Organização</i>	<i>Daniela Nicoletti Fávero</i>
Fernando Lóris Ortolan Flávio Werle de Camargo Greicimara Vogt	<i>Maria Cristina Caminha de Castilhos França</i> <i>Deloize Lorenzet</i> <i>Erik Schuler</i> <i>Iury de Almeida Accordi</i> <i>Eduardo Giroto</i> <i>Carla Alves</i>
<i>1ª edição</i> 2026	<i>Ivan Carlos Bagnara</i> <i>Vanessa Faria de Souza</i> <i>Marcelo Vianna</i> <i>Marília Bonzanini Bossle</i> <i>Émerson dos Santos Passari</i> <i>Sandra Cristina Porsche</i> <i>Maristela de Godoy</i>
<i>Comissão Científica</i>	<i>Fernando Henrique Batista Machado</i>
<i>Amanda Tavares Naves - IFPR</i> <i>Ana Lúcia Sarmiento Henrique - IFRN</i> <i>Clisivânia Duarte de Souza - IFAM</i> <i>Deloíze Lorenzet - IFRS</i> <i>Fernando Lóris Ortolan - IFRS</i> <i>Greicimara Vogt - IFRS</i> <i>Guilherme Brandt de Oliveira - IFRS</i> <i>Mariglei Severo Maraschin - UFSM</i> <i>Ramon Marcelino Ribeiro Júnior- IFG</i>	<i>Cristina Copstein Cuchiara</i> <i>Carlos Alencar Souza Alves Junior</i> <i>Victor Dos Santos Pereira</i> <i>Samantha Dias de Lima</i> <i>Marli Daniel</i> <i>Gustavo Simões Teixeira</i> <i>Luana Tiburi Dani Gauer</i> <i>Jaqueline Rosa da Cunha</i>

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

---

E56

Encruzilhada de Saberes e Experiências: Caminhos da EJA-EPT no Instituto Federal do Rio Grande do Sul [recurso eletrônico] / organização Fernando Lóris Ortolan, Flávio Werle de Camargo, Greicimara Vogt. - 1.ed. - Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2026.  
1 arquivo em PDF(248 p).

ISBN 978-65-5950-289-9

1. Ensino profissional. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia. I. Ortolan, Fernando Lóris, *org.* II. Camargo, Flávio Werle de, *org.* III. Vogt, Greicimara, *org.*

CDU: 374

Catalogação na publicação: Aline\_Terra\_Silveira CRB10/1933



# SUMÁRIO

PREFÁCIO .....	5
APRESENTAÇÃO .....	7
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA JORNADA REPLETA DE APRENDIZADOS .....	14
REFLEXÕES DE COORDENADORAS DA EJA: DESAFIOS E DESCOBERTAS.....	26
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A BUSCA PELA FORMAÇÃO CIDADÃ .....	34
FORMAÇÃO TECNOLÓGICA DOS ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE EJA-EPT.....	49
ENTRE O JALECO E O SABER: PRÁTICAS QUE TRANSFORMAM A EJA-EPT NO IFRS .....	64
SARAU LITERÁRIO NA EJA: CULTURA, MEMÓRIA E INTEGRAÇÃO ESCOLAR .....	76
RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA CLASSE FEMININA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO CÂMPUS SERTÃO .....	87
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E O USO DAS FERRAMENTAS DE TIC: O CASO PROEJA COMÉRCIO NO CAMPUS RESTINGA DO IFRS.....	94
CONSTRUINDO SIGNIFICADOS EM QUÍMICA: PRÁTICAS INVESTIGATIVAS SOBRE ESTADOS FÍSICOS E PROPRIEDADES DA MATÉRIA NA EJA DO IFRS <i>CÂMPUS</i> ROLANTE.....	103
A EJA NO IFRS - CAMPUS ROLANTE: CADA VIDA É UMA HISTÓRIA - PARTE I .....	113
A EJA NO IFRS - CAMPUS ROLANTE: CADA VIDA É UMA HISTÓRIA - PARTE II .....	121
A EJA NO IFRS - CAMPUS ROLANTE: CADA VIDA É UMA HISTÓRIA - PARTE III .....	129
MUSEU EGÍPCIO: MAIS QUE UMA VIAGEM TÉCNICA, UM PROJETO INTEGRADOR NA EJA/EPT .....	134
A VIVÊNCIA DO AFRO TOUR COM ESTUDANTES DA EJA/EPT DO IFRS CAMPUS OSÓRIO .....	153
RELATO DE EXPERIÊNCIA: EJA, GASTRONOMIA, EEMANCIPAÇÃO PROFISSIONAL .....	165
O EJA ME ENSINOU A ENSINAR: RELATOS DE UMA PROFESSORA DE GASTRONOMIA E O CONHECIMENTO POR TRÁS DAS PANEAS.....	180

APRENDIZAGEM E SINGULARIDADE: UM ESTUDO PSICOPEDAGÓGICO NA EJA/EPT.....	193
GÊNERO, AGROECOLOGIA E EMANCIPAÇÃO SOCIAL NO CURSO TÉCNICO DE AGROECOLOGIA NO IFRS CAMPUS RESTINGA .....	210
JUSTIÇA, IGUALDADE E COLABORAÇÃO: OS ENCONTROS ENTRE GÊNERO E CUIDADO EM UMA TURMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	221
RELATO DE PRÁTICAS FORMATIVAS NO CURSO DE ASSISTENTE ADMINISTRATIVO DA EJA INTEGRADA À EPT DO IFRS – CAMPUS PORTO ALEGRE.....	231
QUANDO A EDUCAÇÃO ABRAÇA: UM RELATO DE VIDA, ENCHENTE E RECONSTRUÇÃO. RELATO DE EXPERIÊNCIA – IFRS CAMPUS CANOAS, 2024.....	241

# PREFÁCIO

## Uma linda encruzilhada, EJA-EPT no IFRS

O encontro da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma encruzilhada. Nela, reflete-se sobre de onde se vem e projeta-se para onde se vai. São diferentes trajetórias e saberes que se cruzam e se integram (EJA-EPT) fazendo florescer o que há de mais significativo na educação: sonhos, utopias e ações transformadoras da realidade.

A EJA e a EPT, ao se encontrarem, fortalecem-se mutuamente. Proporcionam uma imersão crítica em uma realidade social profundamente desigual. Desigualdades de classe social, étnico-raciais, de gênero, entre outras, são reconhecidas e problematizadas. Nesse sentido, a materialização dessa encruzilhada deve considerar os fundamentos legais e os princípios éticos e políticos do Direito à Educação.

Defender a educação como direito é afastar, de maneira convicta, a EJA-EPT da lógica assistencialista que, por muito tempo, marcou a oferta tanto da Educação de Jovens e Adultos quanto da Educação Profissional e Tecnológica. Ainda, colocar o Direito à Educação no centro do debate implica reconhecer que o Estado brasileiro, por meio de suas políticas públicas, é o responsável por garanti-lo. Assim, a encruzilhada EJA-EPT é expressão de cidadania e tem como principal palco a escola pública.

Esta encruzilhada não é qualquer *encruza*. O sentido do encontro entre a EJA e a EPT reside na compreensão dos sujeitos em sua integralidade. Por isso, é fundamental afirmar que o percurso formativo daqueles que trilham essa modalidade de ensino deve proporcionar vivências no campo da arte e da cultura, possibilitar o acesso a conhecimentos científicos e tecnológicos e, ainda, construir, junto aos estudantes, uma visão crítica e sensível sobre a vida e a sociedade. Essa composição, expressa na formação humana integral,

constitui a essência da encruzilhada EJA-EPT.

As reflexões apresentadas nesta obra buscam evidenciar o encontro da EJA com a EPT no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Serão destacadas algumas de nossas experiências concretas, desenvolvidas entre 2024 e 2025, incluindo cursos de Formação Inicial e Continuada articulados com as EJAs das redes públicas de ensino estaduais e municipais; nossa oferta própria de EJA integrada à EPT no Ensino Médio (PROEJA); além de elaborações teóricas decorrentes de das diversas práticas no campo da EJA-EPT no nosso Instituto.

Por fim, toda encruzilhada pode ser compreendida como um ponto de pausa e, ao mesmo tempo, de movimento. Esta publicação, cuidadosamente elaborada, apresenta-se como um convite à reflexão e à ação. Reconhecemos os caminhos percorridos e indicamos possibilidades para o futuro. Mais do que isso, este livro constitui um gesto de fortalecimento da EJA-EPT no IFRS e em todos os espaços onde essa encruzilhada acontece.

Boa leitura!

Fábio Azambuja Marçal  
*Doutor em Educação*  
*Pró-reitor de Ensino do IFRS*

# APRESENTAÇÃO

## **Programa de Apoio à Oferta da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional (EJA/EPT) no IFRS**

Em 2024 e 2025, o Programa de Apoio à Oferta da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional (EJA/EPT) consolidou-se como uma importante política de articulação entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a educação profissional no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). A iniciativa buscou ampliar as oportunidades de acesso à formação profissional para jovens e adultos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas, contribuindo para a retomada dos estudos e para a qualificação voltada ao mundo do trabalho.

No período, participaram nove *campi* do IFRS, responsáveis pela oferta de 19 turmas, desenvolvidas em parceria com a rede estadual e redes municipais de ensino. As ofertas ocorreram conforme detalhado a seguir:

CAMPUS	CURSO	TURMA	INSTITUIÇÃO PARCEIRA
Alvorada	Assistente Administrativo	2 turmas	Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul - SEDUC
Canoas	Assistente Administrativo	1 turma	Município de Canoas
Canoas	Operador de Computador	2 turmas	Município de Canoas
Ibirubá	Assistente de Controle de Qualidade	1 turma	Município de Ibirubá
Osório	Operador de Computador	2 turmas	Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul - SEDUC
Porto Alegre	Assistente Administrativo	2 turmas	Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul - SEDUC

Porto Alegre	Assistente de Secretaria Escolar	1 turma	Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul - SEDUC
Porto Alegre	Recepcionista em Serviços de Saúde	1 turma	Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul - SEDUC
Restinga	Monitor de Atividades de Lazer/Recreação	1 turma	Município de Porto Alegre
Restinga	Operador de Computador	2 turmas	Município de Porto Alegre
Rolante	Assistente Administrativo	2 turmas	Município de Taquara
Vacaria	Operador de Computador	1 turma	Município de Vacaria
Viamão	Agente de Desenvolvimento Cooperativista	1 turma	Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul - SEDUC

Essas parcerias foram fundamentais para viabilizar a execução das ações, ampliar o alcance territorial do Programa, estimular a integração curricular e a aproximação entre as redes públicas envolvidas e assegurar a integração com as redes públicas de ensino envolvidas.

Ao longo dos dois anos de execução, o Programa contou com o apoio de 90 bolsistas, que atuaram em atividades pedagógicas, administrativas e de acompanhamento dos estudantes. No período, foram matriculados 654 estudantes, dos quais mais de 300 concluíram seus cursos com êxito. Esses números evidenciam tanto a dimensão do atendimento quanto os desafios inerentes à modalidade EJA, marcada por trajetórias escolares interrompidas, múltiplas responsabilidades familiares e inserção precoce no mundo do trabalho. Ainda assim, o quantitativo de concluintes demonstra o compromisso institucional com a promoção da permanência e do êxito dos estudantes.

Outra ação de destaque foi a oferta de um curso de formação continuada de 100 horas na área da EJA, destinado a docentes e demais profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos. A iniciativa teve como objetivo contribuir para a qualificação das práticas pedagógicas e para o fortalecimento das ações voltadas a essa modalidade de ensino. Foram realizadas 5.728 matrículas, com 5.521 concluintes. A formação abordou temáticas como metodologias de

ensino, processos avaliativos, diversidade, inclusão e articulação entre educação e mundo do trabalho — aspectos centrais para a qualificação da prática docente nessa modalidade. Os resultados alcançados superaram as expectativas e reafirmam a relevância das discussões promovidas. Ao tratar de questões que permeiam o cotidiano dos estudantes da EJA — como trabalho, diversidade de trajetórias e reconhecimento de saberes — as formações despertaram o interesse dos educadores e fortaleceram a reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas. O número de participantes superou as expectativas iniciais e contribuiu significativamente para ampliar o debate e a formação de educadores interessados na EJA integrada à educação profissional.

Os cursos de qualificação profissional ofertados contaram com apoio de material pedagógico didático e alimentação, condições essenciais para garantir o acesso e a permanência dos estudantes. Para apoiar o processo formativo, os estudantes receberam apostila didática contendo os conteúdos da formação profissional, além de materiais pedagógicos como pasta, lápis, caneta, borracha e camiseta. Esses recursos contribuíram para qualificar o processo de ensino-aprendizagem e apoiar o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Outro ponto que merece destaque nos cursos de qualificação profissional foram a elaboração de projetos integradores, articulando conteúdos da educação básica, profissional e visitas técnicas, nas quais os estudantes tiveram a oportunidade de vivenciar a teoria na prática, possibilitando o acesso a espaços até então desconhecidos e trazendo novos significados ao processo de construção do conhecimento.

Tanto a formação voltada aos profissionais de educação, quanto os cursos de qualificação destinados aos estudantes proporcionaram experiências educacionais de qualidade, com impactos positivos nas trajetórias pessoais e profissionais dos participantes, favorecendo uma melhor inserção no mundo do trabalho e possibilitando que muitos estudantes conhecessem o IFRS e vislumbrassem a continuidade de seus estudos na instituição.

### **Ações de mobilização**

No que se refere à mobilização para a formação das turmas dos Cursos de Qualificação Profissional, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos, destaca-se a importância das

estratégias de aproximação com o público-alvo, com destaque para as ações de busca ativa. Considerando o perfil dos estudantes da EJA — frequentemente marcado por trajetórias educacionais interrompidas por fatores sociais, econômicos ou profissionais — tornou-se fundamental desenvolver estratégias específicas de sensibilização e orientação, capazes de incentivar o retorno desses estudantes aos processos educacionais.

Nesse contexto, a mobilização envolveu diferentes ações voltadas à identificação do público potencial, ao diálogo com as comunidades e ao fortalecimento das parcerias institucionais necessárias para a implementação das turmas. Um dos instrumentos fundamentais para a viabilização dessas ações foi a formalização de Acordos de Cooperação, que estabeleceram as responsabilidades e atribuições de cada instituição envolvida na oferta dos cursos.

Entre as estratégias utilizadas destacam-se a elaboração e distribuição de materiais de divulgação, visitas presenciais às comunidades e instituições parceiras, realização de reuniões presenciais e virtuais com representantes de escolas e organizações locais, bem como ações de divulgação em espaços comunitários e em redes sociais e outros canais digitais.

Essas iniciativas tiveram como objetivo não apenas divulgar a oferta dos cursos, mas também aproximar a instituição da comunidade, esclarecer dúvidas sobre o funcionamento da modalidade EJA e incentivar a participação de jovens e adultos interessados em retomar ou concluir sua formação.

O Programa também contribuiu significativamente para o fortalecimento das parcerias com as redes estadual e municipais de ensino, promovendo diálogo permanente, troca de experiências e integração entre a Educação de Jovens e Adultos e a educação profissional. Essa articulação ampliou as oportunidades formativas, consolidou redes de cooperação e reafirmou o papel social do IFRS na promoção da inclusão educacional e da qualificação profissional de jovens e adultos em diferentes contextos sociais.

Para viabilizar a oferta dos cursos de formação continuada destinados a professores das redes de ensino e demais profissionais envolvidos com a EJA nas instituições, foram desenvolvidas estratégias de mobilização envolvendo gestores educacionais, equipes

pedagógicas e secretarias municipais de educação. Inicialmente, foram realizadas reuniões de apresentação da proposta formativa, nas quais foram discutidos os objetivos dos cursos, sua relevância para o aprimoramento das práticas pedagógicas e seus benefícios para a qualificação do ensino na rede pública.

Também foram promovidos encontros de sensibilização com gestores escolares — diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e professores — com o objetivo de apresentar a proposta formativa e incentivar a participação dos docentes.

### **Consolidação de espaços de integração**

Uma das propostas do projeto consistiu na mobilização, nos campi do IFRS, para ampliar a oferta de cursos de Ensino Médio na modalidade EJA integrada à Educação Profissional.

A experiência demonstrou que a oferta de cursos nessa modalidade representa uma importante estratégia de inclusão educacional e de aproximação entre os campi e as comunidades locais. Muitos estudantes relataram que desconheciam a existência de cursos públicos e gratuitos ofertados pela instituição. A participação no programa representou, portanto, não apenas uma oportunidade de qualificação, mas também um momento de descoberta das possibilidades formativas oferecidas pelo IFRS.

Observou-se ainda que diversos estudantes que participaram das ofertas posteriormente ingressaram na instituição em outras modalidades de ensino, como cursos técnicos concomitantes, subsequentes e cursos de Ensino Médio na modalidade EJA integrada à educação profissional. Esse movimento evidencia o potencial do Programa como porta de entrada para novas trajetórias educacionais.

### **Indicadores educacionais do projeto**

Como parte das ações de acompanhamento e monitoramento da permanência dos estudantes, foi realizado um levantamento de indicadores educacionais institucionais, além de estudos de diagnóstico relacionados à evasão e à retenção escolar.

Nesse processo, foi aplicado um questionário socioeducacional, com o objetivo de traçar o perfil dos estudantes atendidos pelo programa. A análise dos dados permitiu compreender melhor as

características do público participante, considerando aspectos sociais, educacionais e profissionais.

Essas atividades contaram com a atuação de bolsista de Permanência e Êxito, responsável por colaborar na aplicação do instrumento, organização das informações e apoio às ações de acompanhamento dos estudantes. As informações obtidas contribuíram para subsidiar estratégias institucionais voltadas à permanência e ao êxito acadêmico.

### **Impactos do projeto**

A oferta de cursos profissionalizantes possui grande importância na vida dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, público que historicamente enfrenta dificuldades de acesso à qualificação profissional e às oportunidades de inserção no mundo do trabalho. Iniciativas que articulam educação básica e formação profissional representam, portanto, importantes instrumentos de inclusão social e educacional.

O projeto constituiu uma oportunidade significativa para jovens e adultos que buscam qualificação e melhores condições de inserção profissional. Ao proporcionar acesso à formação profissional integrada à continuidade dos estudos, a iniciativa ampliou as perspectivas educacionais e profissionais dos estudantes, fortalecendo seus projetos de vida e suas possibilidades de desenvolvimento pessoal.

Além disso, o projeto também contribuiu para fortalecer o vínculo entre o IFRS e as comunidades atendidas, ampliando o acesso da população a oportunidades de formação pública e gratuita. Dessa forma, a iniciativa reafirma o papel social da instituição na promoção da inclusão educacional, na valorização da educação profissional e na construção de trajetórias formativas mais qualificadas para jovens e adultos.

### **O IFRS e a EJA EPT**

O IFRS compreende a oferta da EJA EPT como parte de sua missão institucional, possibilitando o acesso e permanência em seus espaços a aqueles que tiveram seu direito negado. Abrir as portas é considerar um programa como institucional, mas vislumbrar políticas perenes na EJA EPT e a oferta própria da modalidade.

No decorrer deste livro além de textos vinculados ao programa são apresentados relatos e artigos voltados à EJA-EPT ofertada institucionalmente por meio de cursos de ensino médio integrado. Os cursos regulares de EJA/EPT enfrentam inúmeros desafios: acesso, permanência, êxito, falta de políticas e investimentos, contudo trabalhos ímpares seguem sendo desenvolvidos e nesse espaço são notoriamente compartilhados.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é uma das principais características dos Institutos Federais e também tem sua centralidade em escritos dessa obra, que emergem da temática central: EJA/EPT. Produzir academicamente é compartilhar conhecimento, realizar crítica e exercitar a práxis, é nessa confluência que temos a honra de apresentar este livro.

Ótima leitura!

Fernando Lóris Ortolan<sup>1</sup>  
e Greicimara Vogt<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Coordenador do Programa de Apoio à Oferta da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional (EJA/EPT) no IFRS. Servidor da Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional do IFRS.

<sup>2</sup> Coordenadora pedagógica do Programa de Apoio à Oferta da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional (EJA/EPT) no IFRS. Servidora da Pró-reitoria de Ensino do IFRS.

# EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA JORNADA REPLETA DE APRENDIZADOS

Danielle Santos Azevedo<sup>3</sup>

Cristiane Silva Esteve<sup>4</sup>

Priscila Silva Esteve<sup>5</sup>

## RESUMO:

O presente relato de experiência apresenta o curso FIC em Assistente Administrativo, integrado à EJA, que vai além da formação técnica ao adotar uma abordagem humanizada, valorizando trajetórias, saberes locais e promovendo a formação cidadã. Por meio de metodologias ativas, projetos integradores e práticas contextualizadas, o curso desenvolve competências e engaja os estudantes, fortalecendo vínculos, autoestima e motivação. Experiências marcantes, como a aula inaugural, a visita ao Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS e ações voltadas ao empreendedorismo social, conectam teoria e prática ao cotidiano dos alunos. A educação aqui é reafirmada como um poderoso instrumento de emancipação e transformação social.

**Palavras-chave:** Emancipação social. Educação transformadora. EJA.

## 1. INTRODUÇÃO

O curso de formação inicial e continuada (FIC) em Assistente Administrativo voltado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem como objetivo não apenas a formação técnica, mas uma proposta educativa ampla e humanizada. A intenção é desenvolver competências e habilidades alinhadas às exigências do mundo do trabalho, proporcionando condições reais de inserção e atuação qualificada no

---

<sup>3</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Zona Norte – danielle.azevedo@alvorada.ifrs.edu.br

<sup>4</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Zona Norte – cristiane.esteves@alvorada.ifrs.edu.br

<sup>5</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Viamão – priscila.esteves@viamao.ifrs.edu.br

setor administrativo. No entanto, esse curso transcende os aspectos técnicos: busca, sobretudo, promover a integração entre teoria e prática, por meio de metodologias ativas, projetos integradores e atividades contextualizadas que dialogam com as vivências e os saberes dos próprios estudantes. O curso assume também o compromisso de estimular a motivação, a autoestima e o protagonismo dos alunos, criando um ambiente acolhedor e significativo que valorize suas trajetórias de vida.

Além disso, visa fortalecer o vínculo dos educandos com o processo educacional, contribuindo para a redução da evasão escolar, ao ofertar uma formação que reconhece as demandas sociais e profissionais atuais e respeita o ritmo e as necessidades de aprendizagem dos sujeitos envolvidos. Assim, o curso torna-se uma ferramenta de transformação social, ao articular formação cidadã e qualificação profissional, possibilitando que os alunos não apenas ingressem no mundo do trabalho, mas que também se reconheçam como sujeitos ativos na construção de suas histórias e das comunidades em que vivem.

## **2. PARCERIA E ESTRUTURAÇÃO DO CURSO**

O curso é fruto de uma parceria sólida entre o IFRS Campus Alvorada e a Escola Estadual de Ensino Fundamental Presidente João Belchior Marques Goulart, carinhosamente chamada de Escola Jango.

O curso é desenvolvido nas dependências da Escola Estadual de Ensino Fundamental Presidente João Belchior Marques Goulart, localizada no município de Alvorada (RS). Os estudantes participantes pertencem às turmas de 9º ano da Educação de Jovens e Adultos da própria escola, o que possibilita uma integração entre a formação básica e a qualificação profissional. Dessa forma, o curso dialoga com o cotidiano escolar dos estudantes e estabelece relações pedagógicas com os professores da escola, fortalecendo a articulação entre os componentes curriculares da educação básica e os conteúdos da formação profissional.

Ofertado presencialmente com carga horária de 200 horas e integrado à EJA, o curso passou por uma reestruturação de cronograma em 2025 para combater a evasão e aumentar o engajamento dos estudantes. Anteriormente realizado às quartas-feiras, agora terá aulas

semanais regulares e, quinzenalmente, dois encontros por semana, reduzindo o espaçamento entre os conteúdos e permitindo a conclusão em menor tempo, sem comprometer a qualidade. Essa mudança reflete o compromisso com a permanência, o êxito e a valorização da trajetória dos alunos, sem prejuízo à qualidade formativa.

## **2.1 Resultados da Experiência com os Estudantes**

Nos dois anos de oferta, a demanda pelo curso superou o número de vagas, mas fatores como trabalho, mudanças residenciais, questões familiares e enchentes contribuíram para a evasão. Ainda assim, os resultados foram expressivos: em 2024, dos 43 matriculados, 26 concluíram o curso, uma taxa significativa diante dos desafios da EJA, motivo de celebração para todos os envolvidos.

Esse êxito, porém, não é casual. É resultado de um trabalho intenso de escuta, diálogo, busca ativa e estratégias de resgate, sempre realizado por meio de parceria entre a equipe da Escola Jango, os docentes do IFRS e a coordenação de curso, bem como servidores do IFRS envolvidos na oferta.. A dedicação coletiva dessas equipes se reflete em cada etapa do curso — desde a acolhida até a conclusão.

As reflexões apresentadas neste relato de experiência foram construídas a partir da observação pedagógica dos docentes envolvidos no curso, do acompanhamento das atividades realizadas e dos relatos compartilhados pelos estudantes ao longo das aulas e das experiências formativas. Esses registros permitiram compreender de forma qualitativa os impactos do curso na trajetória educacional e profissional dos participantes.

A formatura de 2024 foi um momento marcante e profundamente simbólico. Os alunos, acompanhados por familiares e amigos, expressaram um sentimento de conquista e pertencimento que transcende o ato de receber um certificado. Os discursos dos oradores foram carregados de emoção e deixaram evidente o impacto transformador do curso em suas vidas. O brilho nos olhos, os abraços, as lágrimas e os sorrisos compuseram uma cena que reforça a importância de iniciativas como essa, que unem qualificação profissional, valorização da trajetória de vida e cidadania.

Em 2025, com desafios semelhantes, a equipe segue comprometida com o sucesso do grupo atual de 42 estudantes matriculados, dos

quais 18 estão frequentando regularmente até o momento. A busca ativa continua sendo uma prioridade e tem sido realizada por meio de diferentes estratégias, como contato telefônico e por aplicativos de mensagens com estudantes ausentes, diálogo com familiares quando necessário, acompanhamento da frequência e mobilização da equipe escolar para identificar e compreender os motivos das ausências. Além disso, são realizadas conversas individuais com os estudantes, buscando acolher suas dificuldades e incentivar a permanência no curso. O esforço coletivo visa fazer com que cada aluno encontre no curso não apenas uma formação técnica, mas também um espaço de acolhimento, pertencimento e transformação pessoal e social.

### **3. AÇÕES PEDAGÓGICAS TRANSFORMADORAS**

Ações pedagógicas marcantes no curso evidenciaram seu potencial transformador ao oferecer experiências enriquecedoras para alunos e professores.

#### **3.1 Aula inaugural**

A aula inaugural foi cuidadosamente planejada para muito além de uma simples apresentação do curso. Seu propósito era envolver os estudantes desde o primeiro encontro, despertando o interesse, fortalecendo o vínculo com o grupo e introduzindo conceitos-chave da área administrativa de forma acessível, significativa e instigante.

Um dos pontos altos do encontro foi a realização de uma dinâmica interativa baseada nos princípios da Administração Científica de Frederick Taylor. Inspirados nos conceitos de eficiência produtiva e racionalização do trabalho, os alunos participaram de uma atividade prática de simulação de processo produtivo, que consistia na construção de aviões de papel em diferentes rodadas, com variações na organização da tarefa e no tempo dedicado a cada etapa. A atividade foi estruturada como uma estratégia de metodologia ativa, de caráter lúdico e reflexivo, possibilitando discutir de forma concreta conceitos como padronização, divisão do trabalho, produtividade, tempo e movimento.

Após a realização da dinâmica, foi promovido um momento de reflexão coletiva no qual os estudantes analisaram os diferentes resultados obtidos em cada rodada da atividade, discutindo como a

organização do trabalho, a divisão de tarefas e a padronização dos processos impactavam na produtividade. A atividade foi estruturada de modo a envolver os estudantes no processo de problematização, reflexão e análise coletiva da experiência realizada, permitindo que comparassem diferentes formas de organização das tarefas e compreendessem, na prática, como determinados arranjos produtivos podem influenciar os resultados. Esse momento reflexivo possibilitou relacionar a vivência com princípios de organização do trabalho e eficiência produtiva, favorecendo a construção do conhecimento a partir da experiência dos próprios estudantes. Assim, a dinâmica ultrapassou a dimensão de uma prática lúdica, configurando-se como uma estratégia de metodologia ativa baseada na aprendizagem experiencial, indo além da simples realização de uma atividade prática.

A proposta promoveu engajamento, cooperação e protagonismo dos estudantes, favorecendo a compreensão dos conteúdos de forma contextualizada e relacionada às experiências do cotidiano dos alunos. Muitos destacaram que nunca haviam vivenciado uma aula tão envolvente e que a dinâmica ajudou a compreender tanto o conteúdo quanto a importância do curso em suas vidas profissionais.

Durante a atividade, alguns estudantes expressaram suas percepções sobre a experiência. Um deles comentou: *“Eu nunca tinha entendido como funciona essa parte da organização do trabalho. Quando a gente fez os aviões de papel ficou claro como dividir tarefas ajuda a produzir mais rápido.”* Outro estudante destacou: *“Foi diferente das aulas que eu estava acostumado. A gente participou de verdade e conseguiu entender o conteúdo na prática.”*

A aula inaugural marcou o curso ao valorizar o saber prático, o diálogo e a participação ativa, elementos fundamentais para todo o percurso formativo. Essa experiência fortaleceu a autoestima e a confiança dos estudantes, especialmente no contexto da EJA, muitas vezes marcado por histórico de exclusão ou fracasso escolar.

### **3.2 Visita Técnica ao Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS**

A visita técnica ao Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS foi uma experiência transformadora e interdisciplinar, que proporcionou aprendizagens significativas para os estudantes. Mais do que uma simples saída de campo, essa visita foi cuidadosamente planejada

com o intuito de estimular o interesse pela ciência, tecnologia, administração e leitura crítica do mundo, em consonância com os princípios da EJA e da formação integral. Essa vivência extrapolou os muros da escola para oferecer aos estudantes uma experiência concreta e significativa, articulada com os conteúdos do curso com a vida real. Em consonância com os princípios da educação libertadora defendida por Paulo Freire, essa atividade foi concebida como oportunidade de dialogar com o mundo, de “ler o mundo antes de ler a palavra”, como afirmou o educador. A proposta pedagógica da visita técnica se fundamentou na ideia de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção crítica. Como Freire ensina: “Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural dos educandos” (Freire, 1996, p. 25). Nesse sentido, ao levar os alunos — muitos deles sem experiências anteriores em espaços formais de cultura científica — a um museu interativo, reconhecemos e valorizamos sua capacidade de dialogar com o conhecimento, estimulando o pensamento crítico e o encantamento pela ciência e pela inovação. Durante a visita, foi possível romper com a lógica do ensino bancário, em que o educador deposita conteúdos nos alunos, e assumir uma pedagogia dialógica e ativa, baseada na problematização. Cada atividade proposta teve como foco despertar o questionamento: Que tecnologias são essas? A quem servem? Que impactos geram na sociedade e no trabalho? Essas reflexões ecoam o pensamento freireano de que: “A educação verdadeira é praxis, reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 40).

A atividade conectou conteúdos trabalhados em sala de aula, promovendo um aprendizado situado e experiencial. Ao caminhar pelos espaços interativos do museu, os estudantes foram convidados a observar, explorar, levantar hipóteses, questionar e analisar fenômenos, exercitando habilidades cognitivas como a observação, a análise crítica, a síntese e o raciocínio lógico, ao mesmo tempo em que ampliavam seus horizontes culturais e científicos.

A abordagem interdisciplinar e investigativa da visita rompe com a lógica da fragmentação dos saberes e contribui para a construção de uma visão mais sistêmica, crítica e aplicada dos conhecimentos. Foi possível ampliar a leitura crítica dos alunos sobre a realidade, ressignificar conceitos teóricos e aproximar a formação técnica da

formação cidadã. Essa abordagem reforça outro princípio de Freire: “Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” (Freire, 1996, p. 32).

Nas disciplinas do campo das Linguagens, os alunos analisaram a linguagem verbal e visual das placas informativas, discutindo aspectos de clareza, adequação ao público e intencionalidade comunicativa. Em Fundamentos da Administração e Empreendedorismo Social, refletiram sobre as inovações tecnológicas apresentadas nos experimentos e exposições, considerando como tais inovações impactam o ambiente organizacional, as formas de trabalho e as possibilidades de criação de novos empreendimentos. Na disciplina Mundo do Trabalho e Cidadania, o foco esteve na compreensão crítica das relações entre tecnologia, empregabilidade e inclusão social, problematizando os desafios da transformação digital e suas implicações no cotidiano dos trabalhadores.

A experiência no museu foi amplamente avaliada como positiva pelos participantes, não apenas pelo conteúdo explorado, mas pelo efeito mobilizador que teve sobre os alunos. O contato direto com experimentos, recursos tecnológicos e ambientes interativos despertou a curiosidade, gerou encantamento e o desejo de aprender mais. Muitos estudantes relataram que nunca haviam visitado um museu antes e que essa oportunidade representou um marco em suas vidas pessoais e educacionais.

Durante a visita, diversos estudantes compartilharam suas impressões sobre a experiência. Uma estudante relatou: *“Eu nunca tinha entrado em um museu. Achei que era um lugar só para cientistas, mas percebi que todo mundo pode aprender aqui.”* Outro aluno destacou: *“Ver as experiências funcionando na nossa frente fez a gente entender melhor como a ciência está presente no nosso dia a dia.”*

Essa atividade foi mais do que um complemento ao currículo: foi um momento de afirmação do pertencimento, da dignidade e do direito ao conhecimento. A emoção e o entusiasmo dos alunos ao vivenciar o museu foram reflexos de um encontro entre sujeitos que constroem saberes em conjunto, reconhecendo-se como capazes de compreender e intervir no mundo. Freire nos ensina que a educação deve ser um ato de amor, coragem e esperança. E foi exatamente isso que essa atividade proporcionou: a esperança concreta de que o

conhecimento é acessível, libertador e transformador.

Portanto, a visita técnica teve impacto direto na motivação e no engajamento com o curso, contribuindo significativamente para o fortalecimento do vínculo dos alunos com

o processo formativo, fator fundamental para a permanência e o êxito na EJA. Essa ação demonstrou, na prática, como o ensino pode ser relevante e transformador quando é conectado com o mundo real.

### **3.3 Empreendedorismo Social**

Outra ação pedagógica de grande relevância no curso foi voltada ao empreendedorismo social, desafiando os estudantes a identificar problemas em suas comunidades e propor soluções práticas. O objetivo foi desenvolver a criticidade, criatividade e responsabilidade social, unindo teoria e prática em uma abordagem freireana que valoriza o saber local e parte da realidade concreta para a construção do conhecimento. Ao reconhecer os problemas cotidianos vividos em seus territórios como ponto de partida para o conhecimento, o curso reafirma o compromisso com uma educação contextualizada, que parte da realidade concreta para construir alternativas de transformação. Como diz Paulo Freire: “A prática educativa tem que partir da realidade concreta, da situação existencial concreta dos educandos” (Freire, 1987, p. 88).

Os alunos, em grupos, refletiram sobre desafios relacionados a questões como meio ambiente, geração de renda e mobilidade urbana, criando projetos que valorizassem os recursos comunitários, fortalecessem laços sociais e estimulassem o protagonismo juvenil. A proposta ampliou a visão dos estudantes sobre empreendedorismo social como uma prática ética, colaborativa e transformadora, reafirmando sua dimensão solidária.

Além disso, a atividade desenvolveu competências como trabalho em equipe, planejamento, comunicação e resolução de problemas, sempre com foco na humanização e no bem comum. Ao fim do processo, houve um aumento notável no engajamento, na confiança e no sentimento de pertencimento dos alunos, reforçando que, como afirma Freire: “Quando o homem se descobre como ser que faz, que pensa, que conhece, que transforma, descobre-se também como sujeito de sua história” (Freire, 1987, p. 65). Dessa forma, a experiência foi

mais que pedagógica; foi um ato político e emancipador, reafirmando o potencial transformador dos próprios estudantes da EJA que são, muitas vezes invisibilizados pela sociedade, mas plenamente capazes de sonhar, propor, planejar e executar ações de impacto positivo em seus territórios.

### **3.4 Simulação de entrevista de emprego**

Foi realizada uma simulação de entrevista de emprego, atividade de grande relevância pedagógica e social, especialmente no contexto da EJA. A proposta buscou desenvolver competências comunicativas essenciais ao mundo do trabalho, além de fortalecer a autoconfiança dos alunos para enfrentarem processos seletivos reais.

A simulação permitiu que os estudantes vivenciassem, de forma prática e orientada, situações que podem gerar insegurança, como a apresentação pessoal, o domínio da linguagem verbal e corporal, a organização do discurso, a clareza na exposição de ideias e o manejo de perguntas desafiadoras. Para muitos, essa foi a primeira vez que puderam exercitar esse tipo de situação em um ambiente seguro, acolhedor e educativo.

Além de trabalhar aspectos técnicos da comunicação oral, a atividade também estimulou habilidades socioemocionais como a empatia, o autocontrole, a escuta ativa e a expressão de suas trajetórias de vida de forma positiva e estratégica. O exercício valorizou a diversidade das experiências profissionais e pessoais dos estudantes, ajudando-os a reconhecer e verbalizar seus próprios potenciais e conquistas.

A atividade foi estruturada a partir de estratégias de metodologias ativas, colocando o estudante no centro do processo de aprendizagem como sujeito ativo, reflexivo e criador de conhecimento, em vez de mero receptor de informações. Essa abordagem está alinhada à pedagogia de Paulo Freire, que enfatiza: “É na problematização da realidade, e não na sua adaptação, que o conhecimento se faz libertador” (Freire, 1987, p. 76).

A simulação de entrevista pode ser compreendida como uma estratégia de metodologia ativa, na medida em que coloca o estudante no centro do processo formativo, mobilizando sua participação direta na resolução de situações próximas à realidade profissional.

Ao vivenciarem papéis, responderem a perguntas e refletirem sobre suas próprias trajetórias e competências, os estudantes constroem o conhecimento de forma experiencial, relacionando teoria e prática. Esse tipo de estratégia pedagógica favorece a compreensão dos conteúdos de maneira contextualizada, pois permite que o aprendizado seja construído a partir de experiências concretas e próximas do mundo do trabalho.

A simulação foi acompanhada de momentos de feedback coletivo e individual, nos quais foram discutidos pontos fortes e aspectos a melhorar, sempre com foco na construção de uma postura mais assertiva e preparada para o ambiente profissional. Essa abordagem contribuiu para reduzir a ansiedade, promover a autoavaliação crítica e reforçar a importância da preparação e da prática para entrevistas reais.

A simulação de entrevista de emprego demonstrou ser uma ferramenta poderosa de aprendizagem, ao articular linguagem, mundo do trabalho e desenvolvimento pessoal, alinhando-se ao propósito do curso de qualificar técnica e humanamente os estudantes da EJA para atuarem com mais segurança e autonomia em suas trajetórias profissionais.

#### **4. OPORTUNIDADE E RECONHECIMENTO PROFISSIONAL**

Um episódio emblemático ilustra o potencial transformador da qualificação profissional na EJA: uma aluna, empregada como faxineira, destacava-se por sua dedicação e responsabilidade no trabalho. Durante o curso, ela mostrou um comprometimento excepcional, participando ativamente das aulas, entregando atividades feitas com esmero e superando desafios diários em busca de aprimoramento pessoal e profissional, e dignidade.

O que ninguém poderia prever é que esse empenho seria observado de perto pelo próprio empregador, que além de ser o contratante de seus serviços domésticos, é proprietário de uma empresa. Ao perceber sua dedicação, disciplina e interesse pela área administrativa, especialmente durante o período em que ela cursava a formação em Assistente Administrativo, decidiu encerrar o vínculo empregatício doméstico para oferecer algo maior: um cargo na área de Recursos Humanos de sua empresa.

Esse gesto revela como a educação pode abrir caminhos que antes pareciam inacessíveis. A transição dessa aluna de um trabalho historicamente desvalorizado para uma função técnica dentro de uma estrutura empresarial não representa apenas uma mudança de função, mas sim de status social, de reconhecimento, de autoestima e de perspectiva de futuro.

Esse acontecimento reflete os objetivos da EJA: reconhecer trajetórias, abrir possibilidades, valorizar talentos e transformar histórias. Ao ter sua competência reconhecida, a aluna representa muitos estudantes que ingressam no curso com o desejo de aprender, transformar suas realidades e conquistar novos espaços de pertencimento social. A história dela não é um caso isolado — é um símbolo. Um lembrete poderoso de que educar é também oferecer novas chances, reconstruir narrativas e romper com os ciclos de invisibilidade social. Que o exemplo dessa estudante continue inspirando outras pessoas e fortalecendo a convicção de que o investimento em educação pública, gratuita e de qualidade muda vidas — de fato e de direito.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As ações pedagógicas descritas ao longo do texto, ao mobilizarem escuta, troca de experiências, reflexão crítica e o fazer prático, fortalecem o vínculo dos alunos com o curso, aumentando o sentimento de pertencimento, a motivação e o engajamento. Esse processo é essencial para a permanência e o êxito dos estudantes da EJA, que enfrentam múltiplos desafios sociais, econômicos e emocionais em seus percursos educacionais. Além disso, a abordagem interdisciplinar evidencia a relevância de formar sujeitos integrais, capacitando-os não apenas para o mundo do trabalho, mas também para o exercício pleno da cidadania.

Essas práticas proporcionaram uma educação atravessada pela escuta, investigação e emoção, promovendo uma aprendizagem que não apenas ilumina intelectos, mas transforma histórias de vida. Assim, o sucesso do curso reafirma a potência de práticas pedagógicas inovadoras, conectadas às realidades e sonhos dos estudantes da EJA.

Educar é um ato de esperança, que transforma realidades e abre caminhos para novos horizontes. A experiência vivida neste

curso mostra que, quando o ensino se ancora na escuta atenta, na valorização do saber local e no respeito à singularidade dos sujeitos, ele transcende o aprendizado mecânico e se torna um instrumento de emancipação. Em um mundo de desigualdades, cultivar o sonho e a capacidade de transformação é o maior legado que a educação pode oferecer.

### **REFERÊNCIAS**

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

# REFLEXÕES DE COORDENADORAS DA EJA: DESAFIOS E DESCOBERTAS

Danielle Santos Azevedo<sup>6</sup>

Cristiane Silva Esteves<sup>7</sup>

Priscila Silva Esteves<sup>8</sup>

## RESUMO:

O presente relato de experiência compartilha reflexões e vivências de coordenadoras na Educação de Jovens e Adultos, destacando os desafios, descobertas e o papel transformador da gestão democrática. Diante da diversidade de histórias de vida dos estudantes, muitos enfrentam dificuldades que vão além do ambiente escolar, como conciliar estudos e responsabilidades familiares ou superar barreiras emocionais. Nesse contexto, a coordenação atua como articuladora de práticas pedagógicas inclusivas, promovendo diálogo constante, formações para educadores e metodologias sensíveis e conectadas ao cotidiano dos alunos. Além disso, desenvolvem-se ações voltadas ao fortalecimento das práticas de leitura e escrita dos estudantes, muitos deles com trajetórias escolares interrompidas ou com dificuldades no domínio da linguagem escrita. Esse trabalho ocorre de forma integrada às demais atividades do curso, valorizando a vivência da cidadania e a emancipação social. Por meio de uma gestão colaborativa, cria-se um espaço educacional em que alunos e educadores se tornam agentes de transformação, reafirmando o compromisso com uma educação significativa que transforma realidades e promove a inclusão e o respeito.

**Palavras-chave:** EJA. Leitura. Gestão Democrática. Emancipação social.

---

<sup>6</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Zona Norte – danielle.azevedo@alvorada.ifrs.edu.br

<sup>7</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Zona Norte – cristiane.esteves@alvorada.ifrs.edu.br

<sup>8</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Viamão – priscila.esteves@viamao.ifrs.edu.br

## **1. INTRODUÇÃO**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um espaço de resistência e oportunidade para aqueles que buscam retomar ou reinventar suas trajetórias educacionais. Estar na coordenação da EJA foi uma experiência marcada por uma constante reflexão sobre desafios enfrentados, descobertas enriquecedoras e o significado profundo de atuar em um campo que transcende a simples instrução formal. Este relato tem como objetivo compartilhar vivências, lições e a transformação pessoal e coletiva que a prática como educadora proporcionou, destacando o impacto de práticas educativas humanizadas e inovadoras.

Além disso, questões estruturais, como a evasão escolar, representam um grande dilema. As motivações para desistência são múltiplas: condições socioeconômicas adversas, deslocamento, novos empregos, enchentes ou mesmo a sensação de que o aprendizado não se conecta com suas realidades. Enfrentar esses desafios exige um olhar que vá além das estatísticas e se conecte às histórias de vida que são únicas e potentes.

Entre os desafios, surgem também descobertas. A EJA é um espaço repleto de potencialidades. Ao integrar práticas pedagógicas inclusivas e metodologias ativas, foi possível valorizar o repertório de vida dos estudantes, unindo teoria e prática de forma significativa.

## **2. GESTÃO DEMOCRÁTICA E TRANSFORMAÇÃO NA EJA**

A gestão democrática, prevista na legislação educacional brasileira, refere-se a um modelo de organização escolar baseado na participação coletiva, no diálogo e na corresponsabilidade entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar. Esse princípio pressupõe que professores, estudantes, gestores, famílias e demais atores sociais participem da construção das decisões pedagógicas e administrativas da escola, fortalecendo práticas de colaboração e ampliando o compromisso com uma educação pública de qualidade.

A EJA é uma jornada marcada por desafios e possibilidades, onde a diversidade de histórias de vida dos estudantes exige práticas pedagógicas sensíveis, inclusivas e transformadoras. Nesse contexto, a gestão democrática assume um papel central como um caminho para potencializar o ensino e promover a cidadania. Como coordenadoras,

acreditamos que a participação coletiva, o diálogo constante e o respeito à diversidade são pilares essenciais para construir uma educação significativa e efetiva, capaz de responder às demandas específicas dessa modalidade tão singular de ensino.

Sempre procuramos desenvolver nosso papel de coordenação na EJA em consonância com os princípios de uma gestão democrática, acreditando que esse modelo é essencial para alcançar os objetivos e metas definidos coletivamente pelos diferentes segmentos da escola e da comunidade local. A participação ampliada de professores, alunos, famílias e outros representantes da comunidade escolar possibilita diálogos mais frequentes e abertos, promovendo o respeito à diversidade cultural e facilitando a convivência e a tomada de decisões compartilhadas. Essa abordagem reforça a importância de métodos coletivos que conduzam a decisões mais fundamentadas e ao fortalecimento da cidadania no espaço educacional.

No contexto da EJA, essa gestão democrática vai além de estruturas participativas e se torna uma ferramenta de transformação. Como coordenadoras, percebemos o gestor como agente de mudança, especialmente no que diz respeito ao processo formativo dos professores. É necessário incentivar o diálogo constante entre os diferentes atores: professores, alunos e toda a comunidade escolar. Esse diálogo não só ajuda a resolver as demandas do dia a dia, mas também alimenta reflexões sobre práticas pedagógicas e oportunidades de inovação no ensino, o que é essencial para atender às especificidades da EJA.

Reconhecemos que o dia a dia em geral é marcado por agendas intensas e demandas urgentes. Ainda assim, consideramos fundamental reservar momentos regulares para escuta, conversa e planejamento conjunto entre gestão e docentes, especialmente na EJA. Esses momentos de troca permitem compartilhar experiências, discutir práticas pedagógicas e explorar novas possibilidades de atuação docente, levando em conta a realidade diversa e desafiante dos nossos estudantes.

Na prática, essa perspectiva se materializou em diferentes ações no cotidiano da coordenação. Entre elas, destacam-se reuniões pedagógicas periódicas voltadas à escuta das demandas docentes, momentos coletivos de planejamento e espaços de diálogo com

estudantes sobre suas necessidades e expectativas em relação ao curso. Também foram incentivadas trocas entre professores sobre estratégias pedagógicas que pudessem responder às especificidades da EJA, promovendo um ambiente de colaboração e construção coletiva de soluções para os desafios encontrados no cotidiano escolar.

Uma gestão que fomenta encontros e diálogos sistemáticos enriquece a atuação docente, fortalece os vínculos entre todos os segmentos escolares e potencializa a qualidade do ensino. Na EJA, onde as histórias de vida e contextos sociais dos alunos são tão variados, esse senso de comunidade, pertencimento e troca constante é indispensável para a permanência e êxito desses alunos. Assim, a coordenação se torna não apenas um instrumento de organização, mas também de inspiração, apoiando professores e estudantes em seu crescimento, promovendo uma educação que transforma realidades e reafirma o papel social da educação. Esse papel ultrapassa, muitas vezes, o espaço escolar, envolvendo conversas sobre questões pessoais e familiares que possam estar dificultando a frequência escolar e desmotivando os alunos. Nesse sentido, a coordenação não atua apenas na efetividade dos processos educativos, mas também na produção de sentidos que sustentam e dão significado a essas práticas no cotidiano da EJA.

### **2.1 O Papel da Coordenação na Superação de Desafios da EJA**

Atuar na EJA exige um papel ativo e sensível por parte da coordenação, dados os desafios que ultrapassam o ambiente escolar e impactam diretamente os estudantes. Conciliar os estudos com o trabalho, enfrentar jornadas exaustivas e responsabilidades familiares, além de lidar com barreiras emocionais, como baixa autoestima e medo de falhar, são alguns dos desafios que fazem parte da realidade da maioria desses estudantes.

É importante destacar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes da EJA em relação ao letramento digital, especialmente no acesso e no uso de computadores e outras tecnologias digitais, o que pode impactar sua participação nas atividades pedagógicas. Embora o e-mail seja o meio de comunicação institucionalmente oficial, a experiência prática demonstra que, no contexto da EJA, é necessário adotar uma postura mais flexível. A maior parte dos estudantes possuía celular e fazia uso do aplicativo WhatsApp com relativa

facilidade, entretanto, o envio de e-mails representava uma tarefa de maior complexidade, pois exigia etapas menos familiares para muitos deles, como criação e acesso à conta de e-mail, inserção correta de destinatário, assunto e anexos, além da navegação em plataformas menos utilizadas em seu cotidiano digital.

Para prevenir ou reduzir a evasão escolar, mostrou-se fundamental que a coordenação mantivesse contato direto com os estudantes por meio do WhatsApp. Essa estratégia permitiu não apenas questionar as razões das ausências, mas também acompanhar de perto outras demandas que surgiam ao longo do percurso formativo. O uso desse canal de comunicação fortaleceu vínculos, ampliou a proximidade entre instituição e estudante e contribuiu significativamente para a permanência e o êxito escolar no âmbito da EJA.

Em algumas situações, esse acompanhamento mais próximo revelou dificuldades que não estavam inicialmente visíveis no espaço da sala de aula. Houve casos em que estudantes se afastaram temporariamente por questões relacionadas ao trabalho, problemas familiares ou dificuldades emocionais. O contato direto da coordenação, muitas vezes realizado por meio de mensagens ou conversas informais, permitiu compreender melhor essas situações e buscar alternativas de apoio, como orientações aos professores ou reorganização de prazos para atividades, contribuindo para que alguns estudantes conseguissem retomar sua participação nas aulas.

Nesse contexto, a coordenação assume a posição estratégica de articuladora e mediadora, não apenas para assegurar que os desafios sejam reconhecidos, mas também para propor ações pedagógicas que transformem essas dificuldades em possibilidades de crescimento.

O papel da coordenação inicia-se com a criação de espaços de diálogo aberto e escuta atenta. Entender as necessidades dos estudantes, suas histórias e suas aspirações é essencial para coordenar práticas pedagógicas que sejam acolhedoras e significativas. Além disso, o trabalho colaborativo com professores e equipe pedagógica torna-se crucial para a construção de metodologias que respeitem as experiências dos alunos e estimulem sua confiança e motivação.

A coordenação também deve liderar processos de formação continuada para os educadores, incentivando-os a refletirem sobre práticas inclusivas e inovadoras que atendam às especificidades da

EJA. Por meio de uma gestão democrática e participativa, é possível fortalecer o engajamento de todos os segmentos da escola, garantindo que as decisões pedagógicas sejam coletivas e conectadas à realidade dos alunos. Assim, atuando dessa forma a coordenação vai além de um papel organizacional, tornando-se agente de transformação, contribuindo para a emancipação dos estudantes e reafirmando o compromisso da EJA com a construção de uma educação centrada na inclusão, no respeito e na cidadania.

### **3. LETRAMENTO E EMANCIPAÇÃO NA EJA**

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, o letramento assume papel fundamental, pois muitos estudantes retornam à escola após longos períodos afastados do ambiente escolar, trazendo diferentes níveis de domínio da leitura e da escrita.

Ao longo das nossas trajetórias na EJA, percebemos que, muitas vezes, os alunos possuem dificuldade de compreensão do conteúdo, o que se deve a múltiplos fatores, incluindo o tempo em que já estão fora da sala de aula e do ambiente escolar. Além disso, muitos possuem uma defasagem da aprendizagem de conteúdos do Ensino Fundamental o que dificulta a aprendizagem no Ensino Médio. Percebemos que a maior dificuldade de aprendizagem dos estudantes da EJA era na escrita e na interpretação de textos. Na EJA, encontramos diversos alunos que possuem dificuldades de ler e escrever, por esse motivo, trabalhar com práticas de letramento aumenta a possibilidade de emancipação e de acesso à cidadania.

Como coordenação, tanto nos cursos regulares quanto nos cursos de formação inicial e continuada, assumimos o papel de mediadoras e articuladoras no enfrentamento das principais dificuldades relacionadas à alfabetização e ao letramento no contexto da EJA. Reconhecendo a complexidade desse processo, passamos a reunir regularmente equipe pedagógica e os docentes para discutirmos sobre essa situação e pensarmos em propostas pedagógicas eficientes, pois entendemos que é importante que a alfabetização e o letramento tenham significado para o estudante e não sejam apenas um aprendizado imposto. Essas reuniões vão além de simples momentos de organização; tornaram-se espaços de diálogo reflexivo, nos quais trocamos experiências, analisamos avanços e desafios e exploramos novas abordagens

metodológicas que possam tornar o aprendizado mais significativo e emancipador. Assim, tentamos em todas as disciplinas trabalhar com leitura e escrita de textos para o melhor desenvolvimento dessas habilidades nos estudantes, sempre levando em consideração que este processo precisa estar embasado nas práticas sociais dos alunos, contribuindo para a emancipação deles.

O letramento e a alfabetização são processos distintos, entretanto, são complementares. Nesse sentido, Soares (2016) reforça o entrelaçamento entre o letramento e a alfabetização, afirmando que é preciso alfabetizar letrando, com isso, além do aprendizado da técnica do ler e escrever, os alunos podem ser inseridos nas práticas sociais de escrita e leitura. De acordo com Freitas *et al.* (2020), a alfabetização caracteriza-se por pertencer ao âmbito individual, já o letramento, aos aspectos sócio- históricos das sociedades que adotam o sistema escrito. É importante ressaltar que o letramento assume uma importante dimensão social, favorecendo a vivência da cidadania.

Entendemos que a alfabetização e o letramento não podem ser vistos como processos descolados do cotidiano dos alunos. Por isso, como coordenação, incentivamos os professores a pensarem em práticas que transcendam o ensino tradicional e desconectado da realidade, propondo atividades que integrem leitura e escrita a temas e contextos próximos das vivências dos estudantes.

O letramento possibilita que esses alunos se tornem cidadãos participantes e com voz, que, segundo Freire (2001, p.130-131), “é um direito de perguntar, criticar, de sugerir. Ter voz é ser presença crítica na história”. Ou seja, possibilita a participação social e política de maneira crítica, que acontece mediante um processo de formação crítica dos sujeitos. Assim, aprendem a agir tanto no mundo do trabalho, quanto no dia a dia e nas diferentes esferas sociais.

A missão da coordenação, nesse processo, vai além de gerenciar. Buscamos cultivar um espaço de escuta e construção conjunta, garantindo que todos os envolvidos tenham voz, desde os professores até os próprios estudantes. Essa postura colaborativa fortalece o engajamento de toda a comunidade escolar e assegura que o trabalho pedagógico seja embasado na realidade social dos estudantes, contribuindo para sua autonomia, emancipação e sucesso educacional. Assim, reafirmamos, diariamente, a importância de uma coordenação

ativa e comprometida em transformar desafios educacionais em possibilidades concretas de crescimento e transformação social.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A atuação na EJA é marcada por desafios que vão além do espaço escolar, exigindo da coordenação sensibilidade, escuta ativa e um compromisso constante com práticas pedagógicas transformadoras. Cada desafio enfrentado nos levou a fortalecer convicções sobre a importância de práticas educativas sensíveis, humanizadas e que respeitem as particularidades de cada estudante. A educação, nesse contexto, não é apenas um direito, mas uma ferramenta poderosa para a emancipação social.

Mais do que ensinar, a coordenação nos ensinou a escutar, acolher e confiar no potencial daqueles que, muitas vezes, chegam desacreditados de si mesmos. Assim, transformando histórias de vida e proporcionando novos horizontes, encontramos não apenas uma missão, mas um propósito de vida que reafirma, todos os dias, o poder libertador da educação.

Reafirmamos, assim, o compromisso com uma gestão que transforma desafios em possibilidades e que acredita no potencial de cada estudante da EJA, promovendo uma educação voltada para a inclusão, o respeito e a emancipação. É nessa dinâmica de transformação, aprendizado e reinvenção que encontramos, diariamente, sentido e inspiração para seguir construindo uma educação verdadeiramente transformadora.

### **REFERÊNCIAS**

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

FREITAS, M. L. Q. *et al.* Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos: mapeamento da produção acadêmica em periódicos no Brasil. **Perspectiva**, v. 38, n. 1 p. 01- 18, jan./mar. 2020.

SOARES, M. B. **Alfabetização**: uma questão de métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

# A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A BUSCA PELA FORMAÇÃO CIDADÃ

Flávio Augusto Pagarine Silva<sup>9</sup>

## **Resumo:**

No processo de formação da sociedade brasileira, a educação profissional oferecida a jovens e adultos trabalhadores/as brasileiros/as foi caracterizada por um caráter assistencialista. Tal característica em muitos casos significou apenas ensinar a ler e escrever sem a preocupação de formar sujeitos capazes de perceberem com criticidade as relações de trabalho típicas do modo capitalista de produção. Dentre os avanços mais recentes na oferta de educação profissional a jovens e adultos esta a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cuja proposta está ancorada na articulação entre educação e trabalho enquanto propulsores para a transformação social e promoção da cidadania. É preocupação deste texto, refletir sobre as transformações ocorridas nos processos educativos de jovens e adultos trabalhadores ao longo tempo, a partir de uma compilação bibliográfica sobre o tema, a fim de propor algumas reflexões sobre os caminhos percorridos pela EJA até aqui, em especial, a mudança de paradigma.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional e Tecnológica. Assistencialismo. Reparação. Formação humana integral.

## **1. INTRODUÇÃO**

Uma breve incursão histórica na trajetória das políticas educacionais brasileiras revela o quanto o sistema educacional brasileiro tem reproduzido o modo de produção capitalista e a luta de

<sup>9</sup> Mestre em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT - IFRS

classes que dele surge, na medida em que institucionaliza a dualidade existente entre a formação de caráter propedêutica, proporcionada à formação das elites, e a formação de caráter instrumental, dirigida às classes populares.

A fim de romper com tal lógica, dentre os avanços na oferta de uma educação voltada para a integração entre o intelectual e o profissional, citamos a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica cuja proposta está ancorada na articulação entre educação, ciência, trabalho e tecnologia enquanto propulsores para a transformação social e promoção da cidadania.

Neste enfoque, dentre as iniciativas que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, citamos o Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. O referido programa visa oportunizar a superação da dualidade estrutural da educação profissional mediante a integração da educação profissional com a formação geral, com prioridade de atendimento a estudantes trabalhadores/as na perspectiva de sua formação humana e social com a inserção ou reinserção ao mundo do trabalho de forma qualificada.

Diante dos pressupostos acima citados, é nosso compromisso abordar, mesmo que rapidamente, o caminho percorrido pela Educação de Jovens e Adultos desde a sua origem até a criação do PROEJA. Em especial, tratando da busca pela mudança de paradigma nos processos educativos, de um assistencialismo persistente para o caminho da reparação.

## **2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O COMPROMISSO COM O NACIONAL- DESENVOLVIMENTISMO**

Historicamente a educação profissional oferecida a estudantes jovens e adultos trabalhadores/as brasileiros/as foi marcada por um caráter assistencialista e compensatório (MACHADO; RODRIGUES, 2013). Assistencialista por que pretendeu instruir minimamente o adulto a fim de que este pudesse se inserir nos postos de trabalho como simples força de produção. Compensatório porque sugere recuperar no adulto o tempo em que, quando jovem, foi obrigado a deixar de estudar para assumir algum posto de trabalho. Tais características em muitos casos significou apenas ensinar a ler e escrever sem a preocupação de

formar cidadãos conhecedores de seus direitos:

Uma das características mais evidentes no contexto da educação ofertada para trabalhadores é seu caráter assistencial e compensatório. Desde as mais antigas estratégias de contenção dos gentios pelo trabalho nas oficinas de artes e ofícios, às mais divulgadas campanhas de alfabetização que tiveram início na década de 1940, percebe-se a dificuldade da educação pensada para jovens e adultos trabalhadores alcançar o status de política pública de Estado e ser assumida como direito público e subjetivo (MACHADO; RODRIGUES, 2013, p. 378).

Ao incursionar na trajetória da Educação oferecida a Jovens e Adultos, Gomes (2021) destaca que no Brasil Colônia (1530-1822) a oferta de uma educação para adultos era direcionada ao atendimento dos propósitos da Igreja Católica e da Coroa Portuguesa. À época, a educação dos povos indígenas foi delegada à Companhia Missionária de Jesus cuja finalidade era catequizar difundindo a fé cristã e alfabetizar na língua portuguesa, ignorando as culturas dos povos originários que já habitavam as terras brasileiras. Dando prosseguimento as análises, a autora destaca que no período do Império (1822-1889), as discussões sobre a educação de adultos giravam em torno do modo como se daria a inserção das chamadas “classes inferiores” (pobres livre, negros/as escravos/as e libertos) nos processos formais de instrução (GOMES, 2021).

Já na República Velha (1889 – 1930) a educação de jovens e adultos passou a ser considerada como um ato de solidariedade, ou seja, assumiu um caráter missionário e caridoso, isto é:

[...] o letramento das pessoas que viviam nas trevas da ignorância era um ato de caridade das pessoas letradas, exemplo disso é o “Liceu de Artes e Ofícios, criado em 1856, no Rio de Janeiro, que mantinha cursos noturnos para operários” (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 366).

Nesta mesma linha de pensamento, durante o governo de Nilo Peçanha foram criadas 19 (dezenove) instituições educativas que receberam a denominação de Escola de Aprendizes e Artífices. Tais escolas ficavam situadas nas capitais e eram destinados a atender meninos na faixa de 10 a 13 anos, em situação de vulnerabilidade econômica e social e, por tal motivo, foram denominados “desfavorecidos da fortuna”:

Art. 1º Em cada uma das capitães dos Estados da República o

Governo Federal manterá, por intermedio do Ministério da Agricultura, Indústria e Commercio uma Escola de Aprendizizes Artifices, destinada ao ensino profissional primario e gratuito.

[...]

Art. 6º Serão admittidos os individuos que o requererem dentro do prazo marcado para a matricula e que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo; não soffrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de officio<sup>10</sup> (BRASIL, 1909).

Outro marco na educação de jovens e adultos foi à criação da Liga Brasileira contra o analfabetismo em 1915 dando início a uma intensa campanha destinada a convencer o povo da urgência de se extinguir o iletrado. A sociedade passou a ser convocada a engajar-se na luta contra a suposta ignorância oriunda da falta de instrução. Entre as consequências, instalou-se uma grande onda de preconceito e exclusão dos não alfabetizados reduzindo-os a uma situação de inaptidão. A educação passou a ser considerada uma ferramenta para a transformação de jovens e adultos analfabetos em indivíduos produtivos e, desta forma, aptos a contribuir para o desenvolvimento do país.

Conforme Fávero e Freitas (2011), a partir de 1947 surgiram novos projetos e campanhas com o intuito de alfabetizar, sob a lógica da produção, jovens e adultos que não tiveram acesso à educação em período regular. A criação do Serviço Nacional de Educação de Adultos (SNEA), em 1947, e o desenvolvimento de campanhas nacionais, dentre as quais citamos: Campanha de Educação de Adultos - CEAA em 1947; Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CNAA) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), ambas iniciadas em 1952; e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) em 1958.

Segundo os autores, a partir de 1960, a EJA deixou de ser oferecida somente no ensino primário e foi estendida também ao curso ginásial. Nessa década as ideias de educação popular começaram a ser difundidas no Brasil, juntamente com o processo de democratização do acesso à escolarização. Entre as iniciativas da época, citamos o

---

<sup>10</sup> Grafia original.

Movimento de Educação de Base (MEB); o Movimento de Cultura Popular do Recife, iniciados em 1961; a Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler – CPCTAL no Rio Grande do Norte; os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE); o sistema de rádio educativo criado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil com o apoio do Governo Federal, entre outros. A principal referência a esse novo paradigma pedagógico é o educador Paulo Freire (1967, 1985, 1987, 2002) que defendeu a adoção de práticas de ensino voltadas para o desenvolvimento da consciência crítica e o protagonismo dos estudantes, em contraposição à educação tradicional (Fávero e Freitas, 2011).

Em termos de políticas públicas da década de 1960, citamos o Decreto nº 53.465/64 (BRASIL, 1964), por intermédio do qual o governo federal passou a apoiar e coordenar as iniciativas de Paulo Freire, com o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, do Ministério da Educação e Cultura<sup>11</sup>. Tal programa visava o engajamento de diversos segmentos da sociedade no desenvolvimento de ações educativas para jovens e adultos. Para tanto, contava com a cooperação e os serviços de agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, sociedades de bairros, municipalidades, entidades religiosas, organizações governamentais, civis e militares, associações patronais, empresas privadas, órgãos de difusão, do magistério e de todos os setores mobilizáveis. Ocorre que em 1965, essas ações voltadas à educação popular foram suspensas pelo regime militar e muitos educadores/as populares foram perseguidos e exilados do país, dentre estes, o próprio Paulo Freire.

Outro nome importante na reconstrução da educação brasileira entre os anos 1930 e 1964 é Anísio Spínola Teixeira, que promoveu e participou de projetos e reformas educacionais, que podem ser colocadas entre as mais importantes dentre as realizadas ao longo da história da educação brasileira, tendo formulado, também, o ideário de instituições educacionais de relevância indiscutível, que mantém sua atualidade até o momento presente, segundo Corsetti e Ecoten (2012):

---

<sup>11</sup> Coube ao Ministro da Educação, interino, Júlio Sambaqui constituir a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização, nomeando para exercer a sua coordenação em março de 1964, Paulo Freire, criador do método de alfabetização utilizado pelo programa.

Como um filósofo da educação, propagou o papel transformador da escola e da educação para a constituição de uma sociedade moderna e democrática. Anísio Spínola Teixeira afirmava, de forma inequívoca, a relação entre educação e democracia e o papel central da educação num projeto sócio-político que tivesse em vista a concretização de uma sociedade mais justa. (CORSETTI, ECOTEN, 2012, p. 80)

Anísio Teixeira foi destacado como um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* e autor de uma vasta obra sobre educação, como: Educação para a democracia (1936); A educação e a crise brasileira (1956); Educação não é privilégio (1957); Educação é um direito (1967); Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola (1968); Educação no Brasil (1969) e Educação e o mundo moderno (1969), defendendo uma educação construtivista, pensando nos alunos como agentes transformadores da sociedade. Ocupou os cargos de inspetor-geral do Ensino da Bahia (de 1924 a 1928), de diretor-geral de Instrução Pública da cidade do Rio de Janeiro (de 1931 a 1935), de secretário da Educação e Saúde em Salvador (em meados dos anos 1940 e início dos anos 1950), diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - Inep - e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes - (nos anos 1950 e 60) e criador da Universidade de Brasília (anos 1960), porém em 1964 foi afastado da administração pública, pelo governo militar (CORSETTI, ECOTEN, 2012).

A partir do ano de 1967, o governo federal organizou o Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização, iniciado em 1970, preconizou uma campanha massiva de alfabetização e de educação continuada para jovens e adultos<sup>12</sup>. O objetivo do governo era não só erradicar o analfabetismo, mas, principalmente, preparar mão de obra, isto é, alfabetizar funcionalmente, priorizando a capacidade de ler e escrever. Para tanto, foram recrutados alfabetizadores/as sem a exigência mínima de formação e/ou experiência docente, difundindo-se a ideia de que a educação de jovens e adultos estaria contemplada mediante o ensino da língua materna e de noções básicas de matemática.

---

<sup>12</sup> Um dos slogans do Mobral era: “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável” o que passava a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas eram responsáveis por sua situação de analfabetismo, assim como os alfabetizados deveriam ter o compromisso de alfabetizar, isentando, de alguma forma, o governo dessa responsabilidade.

O MOBRAL foi extinto em 1985<sup>13</sup> e em seu lugar foi criada a Fundação Educar, responsável pelo Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, cujo principal objetivo era o de promover a alfabetização funcional e educação continuada para os analfabetos com 15 anos ou mais, por meio de cursos especiais, com duração prevista de nove meses. Em 1990, a Fundação Educar também foi extinta.

Nesse período, surgiram outros programas governamentais de incentivo à alfabetização de jovens e adultos, tais como: o Projeto Minerva (programa de rádio elaborado pelo governo); o Programa de Educação Integrada (PEI) e; o Ensino Supletivo que condensava o primário e o secundário em poucos anos o que, em tese, possibilitaria a continuidade de estudos e a oferta de uma gama de mão de obra semiqualficada a serviço do desenvolvimento nacional.

### **3. O PROEJA E A EXPECTATIVA DE UMA REPARAÇÃO HISTÓRICA**

Com a aprovação da Lei n.º 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação - (BRASIL, 1996), a Educação Básica passou a ser uma etapa de escolarização obrigatória, ofertada de forma pública e gratuita, e que inclui a formação para o mundo do trabalho e para a prática social:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

[...]

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996, p.1).

A partir da LDB (Brasil, 1996) a Educação de Jovens e Adultos passou a ser considerada uma modalidade da Educação Básica e um direito fundamental a ser assegurado a todas as pessoas independentemente da idade. Tal premissa refuta a ideia de compensação e assume a função reparadora, equalizadora e qualificadora, conforme aponta o Documento Base do PROEJA:

As funções reparadora e equalizadora, por meio das quais o Parecer CNE/CEB n.º. 11/2000 atribui o caráter de fazer cumprir o dever

---

<sup>13</sup> O final do MOBRAL foi marcado por denúncias sobre desvios de recursos financeiros, culminando numa CPI (Comissão Parlamentar de Investigação).

do Estado para assegurar o direito de todos à educação, reduzindo a desigualdade entre os que a tiveram e aqueles aos quais o acesso foi interdito, associa-se à terceira função — a qualificadora. Esta função, segundo o Parecer, revela o verdadeiro sentido da EJA, compreendida na perspectiva da formação para o exercício pleno da cidadania, por meio do desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo de cidadãos participativos, conscientes de seus direitos sociais e de sua compreensão/inserção no mundo do trabalho, entendido como elemento fundamental ao processo de omnição de homens e mulheres e de produção cultural (BRASIL, 2007b, p. 42).

O que representa uma conquista e um avanço, tendo em vista o historicismo do modelo educativo brasileiro. Conforme aponta do Documento Base do PROEJA.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos, surge com uma dupla finalidade: enfrentar as descontinuidades e o assistencialismo que marcam a modalidade EJA no Brasil e integrar a educação básica com a formação profissional, de forma a contribuir para a integração socioeconômica de qualidade aos jovens e adultos. É um dos programas da Educação Profissional e Tecnológica, cujo foco é a integração da educação profissional com a formação geral, com prioridade de atendimento a estudantes trabalhadores na perspectiva de sua formação humana.

O programa aproxima-se das reivindicações das classes populares que almejam a elevação da escolaridade com a formação profissional. É um marco de uma política pública de aproximação entre escolarização e profissionalização e de ampliação do acesso e da permanência de jovens e adultos na educação básica. Em outras palavras, o PROEJA reúne as condições necessárias, enquanto campo de conhecimento em construção, em suas dimensões epistemológicas e curriculares para construção de práticas pedagógicas que possibilitem uma formação cidadã.

### **3.1 A formação integral enquanto objetivo**

O Proeja foi criado inicialmente pelo Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005 e denominado como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens

e Adultos. O programa teve inicialmente como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Porém, o referido decreto foi substituído pelo Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006, o que ampliou em termos de abrangência e aprofundado os seus princípios pedagógicos, passando a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) – que em seu artigo primeiro, parágrafos primeiro e segundo, decreta:

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas e educação profissional:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e

II - educação profissional técnica de nível médio.

§ 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:

I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, [...]

O referido decreto permite algumas considerações sobre as perspectivas do Programa, quais sejam: estabelecer a integração entre a educação básica – de cunho propedêutico – e a educação profissional – de cunho técnico – na expectativa da formação humana integral; abrange a jovens e adultos que desejam elevar seu nível de escolaridade, tendo por premissa a educação continuada, desde a formação inicial até o ensino superior, segundo os fundamentos político-pedagógicos inscritos no Documento Base do PROEJA:

É necessário, também, estabelecer a **relação entre educação profissional, ensino médio e EJA**, trançando os fios que entrelaçam a perspectiva de pensar, de forma integrada, um projeto educativo, para além de segmentações e superposições que tão pouco revelam das possibilidades de ver mais complexamente a realidade e, por esse ponto de vista, pensar também a intervenção pedagógica (BRASIL, 2007b, p.41).

Logo, a oferta da educação profissional nos cursos de jovens e adultos implica considerar a realidade social do educando e a escola enquanto espaço de mobilização e organização de conquista da representatividade e da cidadania.

É necessário o entendimento do trabalho como princípio educativo em um currículo centrado nas dimensões fundamentais da vida: o trabalho, a ciência e a cultura (BRASIL, 2007). Ao propormos tal reflexão nos reportamos ao Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2007), o qual ressalta:

[...] No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (BRASIL, 2007a, p. 41).

Com base em tais diretrizes, à educação profissional e tecnológica cabe o desafio de promover a formação humana integral de jovens e estudantes trabalhadores garantindo a oferta da educação enquanto direito fundamental para todos/as. No entanto, tal educação não pode ser confundida com mera instrução, ou seja, para Araújo (2014) torna-se primordial o desenvolvimento de práticas educativas alternativas que favoreçam a construção da identidade de classe. Tal construção implica a interlocução entre os saberes institucionalizados pela escola com os produzidos pelos trabalhadores em outras instâncias sócio-educativas, portanto:

**... o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais** para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. **Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo**<sup>14</sup>(BRASIL, 2007b, p.43).

Ciavatta (2014), em suas pesquisas, defende que a formação humana integral tem estreita relação com a luta pela superação do

---

<sup>14</sup> Grafia original.

dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira em prol de possibilitar ao educando a compreensão da sua realidade concreta. É preciso enxergar a educação como um instrumento para compreender a totalidade social, visto que são as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos:

Formação integral significa mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária (CIAVATTA, 2014, p. 197).

Freire (1987) enfatiza que a educação precisa ser considerada enquanto uma prática social que requer comprometimento ético-político, ou seja, requer a transposição da educação bancária (centrada no professor/a) para a promoção de práticas educativas pautadas na participação dos/as educandos/as em todas as etapas do processo educativo:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou desestruturada (FREIRE, 1987, p. 47).

Arroyo (2002, p.163) nos convoca a refletir sobre o papel da educação, a qual define como prática social que engloba sujeitos inseridos num determinado tempo e espaço e, portanto, marcada pela diversidade de experiências culturais dos sujeitos que dela participam. Considerando, que vivemos num mundo altamente complexo e mutante, no qual ocorrem transformações nas esferas econômicas, políticas, sociais e culturais, precisamos redimensionar as relações entre escola e o contexto. No âmbito da educação profissional, implica repensarmos a função social da escola a fim de não limitarmos a ação de preparar trabalhadores para competir num mercado cada vez mais excludente.

Transpor tal realidade é um desafio permanente para as políticas públicas, o que implica repensar a escola e suas práticas e nos remete a uma mudança de paradigmas quanto ao currículo. Compactuamos com o entendimento da professora/ pesquisadora Marise Ramos que

defende que “formar profissionalmente não se restringe a preparar exclusivamente para o trabalho, mas possibilitar a compreensão das dinâmicas sócio- produtivas das sociedades modernas” (RAMOS, 2008, p.5), com suas conquistas e suas mazelas, e também “habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões” (Idem).

Embora o avanço na proposta de uma educação de qualidade à jovens e adultos, são muitos os desafios. Entre as dificuldades enfrentadas pelo PROEJA estão a carência de docentes formados especificamente para atuação nesse campo do ensino, as desconfianças e a visão elitista de parte de profissionais que integram a Rede Federal de Ensino que vinculam o Programa a uma suposta ameaça a qualidade do ensino, os elevados índices de evasão discente e as barreiras a serem transpostas para alcançar o ensino integral. Segundo Dante Henrique Moura e Ana Henrique (2012):

Um dos grandes desafios do Programa é integrar três campos da educação que historicamente não estão muito próximos: o ensino médio, a formação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos. Igualmente desafiante é conseguir fazer com que as ofertas resultantes do Programa efetivamente contribuam para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho desses coletivos, em vez de produzir mais uma ação de contenção social (MOURA e HENRIQUE, 2012, p. 16).

Para Moura e Henrique (2012) em geral, a alta taxa de evasão tem origem no uso de material didático inadequado para a faixa etária, nos conteúdos sem significado, nas metodologias infantilizadas aplicadas por professores despreparados e em horários de aula que não respeitam a rotina de quem estuda e trabalha. Deve ser preocupação de todos os envolvidos nos processos de ensino contribuir para a superação dessas dificuldades oferecendo modelos didáticos/ pedagógicos que respeitem a condição social/ intelectual/ cultural dos alunos sem menosprezar todo o conhecimento adquirido por eles ao longo de suas existências.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O PROEJA visa estabelecer a integração entre a educação básica – de cunho propedêutico – e a educação profissional – de cunho técnico – na perspectiva da formação humana integral.

Abrange a jovens e adultos que desejam elevar seu nível de escolaridade, tendo por perspectiva a permanência e êxito desses alunos, desde a formação básica até o ensino superior. Tem como compromisso oferecer oportunidades educacionais a jovens e adultos que ainda não finalizaram o ensino médio, com a preocupação de considerar as características sociais, econômicas e culturais dos atendidos, isso é um avanço em relação o modelo educativo de tempos passados.

Porém, embora o avanço na proposta de uma educação de qualidade, ainda muitos são os desafios. Dentre as tantas dificuldades a serem enfrentadas pelo PROEJA estão a carência de docentes formados especificamente para atuação nesse campo do ensino, as barreiras a serem transpostas para alcançar o ensino integral e a alta taxa de evasão.

Logo, transpor o paradigma do educar somente para o mercado de trabalho, requer modos construtivistas de ensino, a escuta e valorização dos conhecimentos dos/as trabalhadores/as que retornam ao contexto escolar.

Deve ser preocupação de todos os envolvidos nos processos de ensino de jovens e adultos contribuir para a superação dessas dificuldades oferecendo modelos didáticos/ pedagógicos que respeitem a condição social/ intelectual/ cultural dos alunos sem menosprezar todo o conhecimento adquirido por eles ao longo de suas existências.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino integrado** [recurso eletrônico]. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 7).

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 març. 2026.

\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 07 març. 2026.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e técnica de nível médio integrada ao ensino médio: Documento Base**. Brasília, 2007a. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 03 mar. 2026.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Documento Base**. Brasília, 2007b. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf). Acesso em: 03 mar. 2026.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. INEP. DEED. **Censo Escolar da Educação Básica**

- **2024** – Resumo Técnico. Brasília, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2024.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2024.pdf). Acesso em: 08 març. 2026.

\_\_\_\_\_. CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Porque lutamos? **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v.23, nº 1, p. 187-205, jan/abril 2014.

\_\_\_\_\_. CORSETTI, Berenice; ECOTEN, Márcia Cristina Furtado. Anísio Teixeira e a qualidade da escola: uma análise sobre sua contribuição à questão do rendimento escolar no Brasil. **Revista História da Educação – RHE**, Porto Alegre, v. 16, nº 36. Jan./ Abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/26205>. Acesso em: 08 de març. 2026.

\_\_\_\_\_. FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002, 25ª ed.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de LIBERDADE**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da**

**pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. Educação de Jovens e Adultos – Relação educação e trabalho. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.7, n. 13, p. 373-385, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 08 març. 2026.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: [https://homol.forumeja.org.br/wp-content/uploads/tainacan-items/1688/439501/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](https://homol.forumeja.org.br/wp-content/uploads/tainacan-items/1688/439501/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso em: 08 març. 2026.

\_\_. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline et. al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral. In: **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 39, nº 3, p. 705-720, jul/set. 2013.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, A.L.S. Projeção: entre desafios e possibilidades. In: **HOLOS**, IFRN, Natal, ano 28, v. 2, p. 114 – 129, maio/ 2012.

# FORMAÇÃO TECNOLÓGICA DOS ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE EJA-EPT

Adriana Fortes Ribeiro Scuciato<sup>15</sup>

Aline Grunewald Nichele<sup>16</sup>

## RESUMO

A educação digital ou educação para o mundo digital se tornou uma necessidade para a cidadania plena no século XXI. Ela atua sobre a base tecnológica, recursos e conexão, e também sobre o domínio dos conhecimentos digitais, as chamadas competências digitais. A partir da apresentação de alguns parâmetros para avaliação de habilidades digitais no contexto internacional, construídos a partir da análise comparativa de modelos de avaliação de habilidades digitais, e da Lei 14.533/2023 que define a Política Nacional de Educação Digital no Brasil, este capítulo apresenta uma verificação de como os estudantes do Curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional (EJA-EPT) se colocam nesse contexto de educação digital. Verificamos que os estudantes do respectivo curso se encontram no nível básico. Contudo, apresentam potencial para desenvolver produções criativas, reflexivas e que facilitem suas atividades cotidianas pessoais e profissionais.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica. Educação de Jovens e Adultos. Formação humana integral. Educação digital.

---

<sup>15</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7672-5681> E-mail: [adri.scuciato@gmail.com](mailto:adri.scuciato@gmail.com)

<sup>16</sup> Doutora em Educação, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora/Diretora de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6177-2037>. E-mail: [aline.nichele@poa.ifrs.edu.br](mailto:aline.nichele@poa.ifrs.edu.br)

## **1. INTRODUÇÃO**

A educação digital ou educação para o mundo digital se tornou uma necessidade para a cidadania plena no século XXI. Ela atua sobre a base tecnológica, recursos e conexão, e também sobre o domínio dos conhecimentos digitais, as chamadas competências digitais. A partir da apresentação de alguns parâmetros para avaliação de habilidades digitais no contexto internacional, construídos a partir da análise comparativa de modelos de avaliação de habilidades digitais, e da Lei 14.533/2023 que define a Política Nacional de Educação Digital no Brasil, este capítulo apresenta uma verificação de como os estudantes do Curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional (EJA-EPT) se colocam nesse contexto de educação digital. Verificamos que os estudantes do respectivo curso se encontram no nível básico. Contudo, apresentam potencial para desenvolver produções criativas, reflexivas e que facilitem suas atividades cotidianas pessoais e profissionais, a partir de ferramentas tecnológicas e da internet. Esse estudo se dá no contexto de desenvolvimento da pesquisa de mestrado 'A educação digital no curso técnico em Administração integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional (EJA-EPT) no campus Porto Alegre do IFRS'.

A metodologia deste artigo fundamenta-se teoricamente na análise comparativa documental de parâmetros de habilidades digitais no contexto internacional e em concordância com as orientações da Lei nº 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital. Complementarmente, a investigação ancora-se na análise dos resultados de uma pesquisa de campo realizada com os estudantes do curso EJA-EPT do IFRS, com o intuito de identificar o nível de habilidades digitais desse público. Por fim, procedeu-se a uma análise comparativa entre os referenciais teóricos e os dados empíricos coletados para definir o grau da formação tecnológica dos estudantes do referido curso.

## **2. PARÂMETROS PARA AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO DIGITAL**

A fim de compreender como as competências digitais podem ser avaliadas, serão apresentados alguns instrumentos de avaliação no âmbito internacional e algumas indicações do cenário que está se formando no panorama nacional.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável incluiu entre os seus objetivos alguns desdobramentos que fazem referência à uma educação de qualidade e com o desenvolvimento de habilidades relevantes para emprego, trabalho decente e empreendedorismo. Também a UNESCO, instituição voltada para a educação, ciência e cultura, recomenda a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) como “competências fundamentais para que as pessoas participem de maneira eficaz de todos os aspectos do desenvolvimento” (Grizzle, 2016). Essas recomendações podem ser direcionadas para o desenvolvimento de competências digitais.

Para o Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), as competências digitais são comparadas ao aprendizado de uma língua estrangeira. Por esse motivo, tal como o aprendizado de uma língua é a fluência, o objetivo do desenvolvimento das competências digitais é a fluência digital. No primeiro nível, os estudantes são capazes apenas de reproduzir algumas poucas frases para se comunicarem de forma rudimentar, ou seja, se apresentar, cumprimentar ou pedir informações. Essas seriam as capacidades iniciais de utilização do computador: aspectos básicos como, por exemplo, editores de texto ou imagem, além de buscas de informação na internet. Em níveis intermediários, o estudante desenvolve gradativamente capacidade para aprender novas formas de criar coisas com o computador e contribuir para a comunidade. Nos níveis mais avançados, as capacidades aproximam-se da possibilidade de programar e solucionar problemas com autonomia.

O DigComp é o Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos, ferramenta que subsidia os planejamentos estratégicos da União Europeia e dos Estados-Membros. A versão atual, DigComp 2.2, apresenta cinco áreas de competência que, em seguida, se desdobram em níveis de proficiência. São elas: 1. Literacia de informação e de dados, 2. Comunicação e colaboração, 3. Criação de conteúdo digital, 4. Segurança e 5. Resolução de problemas.

O Ministério da Educação, Ciência e Inovação (MECI), do Governo de Portugal, lançou em 2010 o Projeto Metas de Aprendizagem (PMA) que resultou no desenvolvimento de metas, a nível nacional, para aprendizagem na área das TIC. O quadro serve de referência para orientar, de forma coerente e concertada, o desenvolvimento de ações educativas nesta área. Fernando Costa relatou que ele “acabou por

constituir uma oportunidade para sedimentar uma visão integrada das tecnologias na educação, nomeadamente numa perspectiva de desenvolvimento integral dos sujeitos” (Costa, 2012, p. 50).

A partir de 2025, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) passou a incluir a primeira avaliação de competências digitais: Learning in the Digital World (LDW). Essa avaliação tem como objetivo verificar se os jovens estão preparados para participar de uma força de trabalho na qual os computadores desempenham um papel cada vez maior e para tomar decisões sobre como usar a tecnologia na aquisição de novos conhecimentos e habilidades (OCDE, 2024). São avaliadas a capacidade de construção de conhecimento e a resolução de problemas utilizando ferramentas computacionais. Os resultados dessa avaliação deverão estar disponíveis em 2027.

Os quatro principais modelos de avaliações elencados foram analisados e comparados em três níveis, estes foram criados por aproximação, comparação e reflexão desta pesquisa. Os três níveis de modelos de avaliação de competências digitais são: básico (Quadro 1), intermediário (Quadro 2) e avançado (Quadro 3).

Quadro 1 – Modelos de avaliação de competências digitais – nível básico

MIT	DigComp	PMA	PISA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para utilizar o computador</li> </ul>	Básico de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Literacia de informação e de dados</li> <li>• Comunicação e colaboração</li> <li>• Segurança</li> </ul>	I. Competências Tecnológicas a. CONHECIMENTO TÉCNICO-INSTRUMENTAL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS Capacidade de operar com as tecnologias digitais, demonstrando compreensão dos conceitos envolvidos e das suas potencialidades para a aprendizagem.	Embora seja um aspecto importante da aprendizagem no mundo digital, o teste PISA 2025 não irá medir a capacidade dos alunos de pesquisar e avaliar informações on-line.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

O nível básico de competências digitais confere os conhecimentos e habilidades mais instrumentais de utilização de ferramentas tecnológicas e podem ser atribuídos aos programas de capacitação

rápidos voltados para o mundo do trabalho. Já o que classificamos como o nível intermediário afere mais qualitativamente o que é produzido a partir do uso da tecnologia e da internet. Permeia a criatividade, a reflexão, a produção de conteúdo e a facilitação das atividades cotidianas.

Quadro 2 – Modelos de avaliação de competências digitais – nível intermediário

MIT	DigComp	PMA	PISA
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Capacidade para aprender novas formas de utilizar o computador</li> <li>•Capacidade para criar coisas com o computador</li> <li>•Capacidade para criar coisas baseadas nas suas próprias ideias</li> </ul>	<p>Intermediário de:</p> <p>Literacia de informação e de dados Comunicação e colaboração</p> <p>Criação de conteúdo digital</p> <p>Segurança</p>	<p>II. Competências Transversais em TIC</p> <p>B. INFORMAÇÃO Capacidade de procurar e de tratar a informação de acordo com objetivos concretos: investigação, seleção, análise e síntese dos dados.</p> <p>C. COMUNICAÇÃO Capacidade de comunicar, interagir e colaborar usando ferramentas e ambientes de comunicação em rede como estratégia de aprendizagem individual e como contributo para a aprendizagem dos outros.</p> <p>D. PRODUÇÃO Capacidade de sistematizar conhecimento com base em processos de trabalho com recurso aos meios digitais disponíveis e de desenvolver produtos e práticas inovadores.</p> <p>E. SEGURANÇA Capacidade para usar recursos digitais no respeito por normas de segurança.</p>	<p>A avaliação Aprendizagem no Mundo Digital do PISA 2025 se concentra em duas competências essenciais para aprender com tecnologias:</p> <p>1. <i>aprendizagem autorregulada</i>, que se refere ao monitoramento e controle dos processos metacognitivos, cognitivos, comportamentais, motivacionais e afetivos durante a aprendizagem;</p> <p>2. <i>práticas de investigação computacional e científica</i>, que se referem à capacidade de usar ferramentas digitais para explorar sistemas, representar ideias e resolver problemas com lógica computacional.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

O nível avançado extrapola o que é desenvolvido na educação básica, pois refere-se ao processo de inventar, desenvolver e implementar novas tecnologias para transformação da sociedade. Essas competências são desenvolvidas em instituições de ensino superior e são apresentadas para conhecimento da expectativa.

Quadro 3 – Modelos de avaliação de competências digitais – nível avançado

MIT	DigComp	PMA	PISA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de utilizar a tecnologia para contribuir para a comunidade</li> <li>• Compreende conceitos relacionados com atividades tecnológicas</li> </ul>	<p>Avançado e altamente especializado de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Literacia de informação e de dados</li> <li>• Comunicação e colaboração</li> <li>• Criação de conteúdo digital</li> <li>• Segurança</li> <li>• Resolução de problemas</li> </ul>	<p>Não se aplica/ pode ser contemplado pelos indicadores anteriores</p>	<p>Não se aplica/ pode ser contemplado pelos indicadores anteriores</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

A educação digital está prevista no Brasil em lei desde 2023 com a chamada Política Nacional de Educação Digital. A lei nº 14.533 (Brasil, 2023) visa articular áreas e setores para incrementar e potencializar políticas públicas no Brasil, dando prioridade para as populações mais vulneráveis. Os seguintes eixos são apresentados na lei: Inclusão Digital, Educação Digital Escolar, Capacitação e Especialização Digital e, por fim, Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Destaca-se, no eixo voltado à população brasileira em idade ativa, a relação direta entre competências digitais e o mundo do trabalho. Essa conexão surge como solução para a empregabilidade, sendo recomendada a articulação com o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED).

Desde agosto de 2024, o Ministério da Educação tem organizado momentos para refletir sobre a educação digital no Brasil e programar um modelo de avaliação de competências digitais para os estudantes brasileiros. Apesar de ainda estar em fase de construção, podemos

considerar que essa avaliação estará alinhada com os arcabouços internacionais e com os referenciais nacionais.

Todos os modelos apresentados demonstram que o universo das competências digitais é vasto e está em constante desenvolvimento. Por esse motivo, a construção de recursos pedagógicos e ferramentas de autodiagnóstico devem ser planejados para cada *lócus* educacional ou profissional. No contexto da EJA-EPT é preciso considerar os conhecimentos digitais que já são utilizados pelos estudantes como ponto de partida e as indicações do perfil profissional de conclusão do curso como meta final. Para o curso Técnico em Administração, por exemplo, as competências digitais precisam favorecer o uso de tecnologias de comunicação e informação e de sistemas de informação que permitam executar operações administrativas de planejamento, pesquisas, análise e assessoria realizadas em empresas públicas ou privadas. Alguns exemplos de competências digitais a serem alcançadas seriam: busca, filtragem e avaliação da informação; armazenamento, recuperação e compartilhamento da informação; interação através de tecnologias; envolvimento na cidadania digital; colaboração através de canais digitais; gestão e segurança da identidade digital; desenvolvimento, integração e elaboração de conteúdo digital; atribuição de direitos de autor e licenças; proteção de dispositivos; e utilização criativa das tecnologias digitais. Todas elas apoiam os estudantes tanto nos seus projetos de vida quanto na sua atuação profissional.

### **3. OS ESTUDANTES DA EJA-EPT DO IFRS POA**

O questionário Conhecimento Digitais Estudantes foi aplicado aos estudantes do Curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional (EJA-EPT), no campus Porto Alegre do IFRS, previamente à elaboração do produto educacional. O objetivo foi mapear o perfil (idade e características de acesso à internet), a participação no mundo do trabalho, bem como os conhecimentos digitais e a percepção sobre o aprendizado de competências digitais ao longo do curso.

As respostas revelaram que a faixa etária dos estudantes corresponde ao perfil etário heterogêneo típico do estudante da EJA:

presença relativamente equilibrada de estudantes dentre todas as faixas etárias, com destaque especial para os dois grupos iniciais, dos 18 aos 25 anos de idade, que somam 25,1%, e do grupo de 60 anos ou mais, composto por 12,5% dos respondentes. Em relação ao tempo de distanciamento da escola regular e a entrada na EJA, 59,6% dos estudantes ficaram mais de 10 anos longe da escola. Esse percentual corresponde às faixas etárias a partir de 26 anos de idade de forma equilibrada entre os grupos etários. Contudo, se considerarmos a faixa etária a partir dos 50 anos de idade, encontraremos 14 estudantes ou mais de 40% da amostra e que supera os 25% mais jovens.

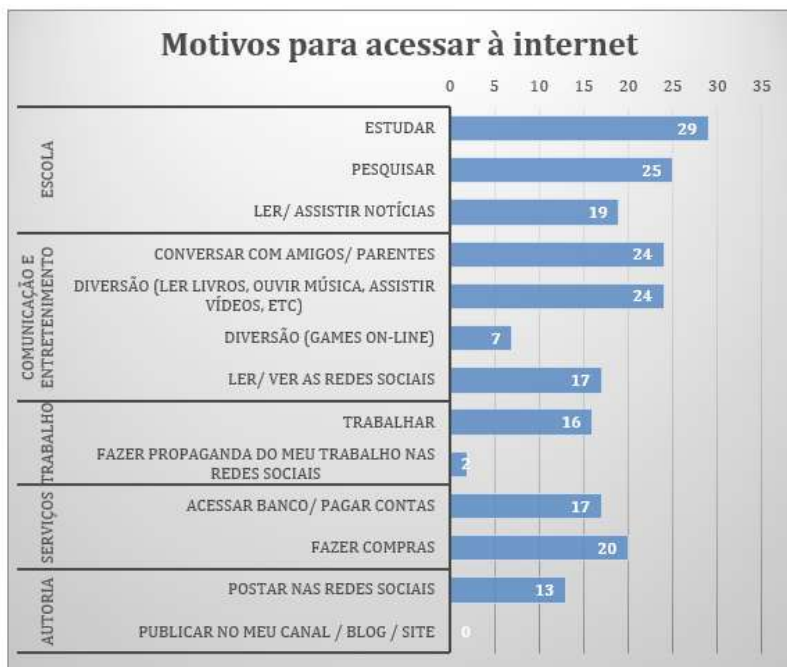
A consulta sobre a disponibilidade de acesso à internet em casa revelou que um único estudante não possui esse recurso. Contudo, destacamos que a pergunta foi ampla e inclui a disponibilidade de acesso à internet pelo celular. Sabemos que alguns pacotes de dados móveis podem ser mais restritos, o que não garante que esse acesso seja de qualidade e quantidade suficientes. No entanto, para a pergunta sobre a disponibilidade de computador ou notebook em casa 65,6 % dos estudantes disseram sim, o que nos remete à possibilidade de uma conexão com mais qualidade, quando comparada ao acesso e recursos no acesso pelo celular. E esse acesso com mais qualidade, seja de visualização ou uso de ferramentas, é confirmado pelo quantitativo que afirmou que costuma acessar à internet por meio de computador, 14 estudantes, ou notebook, 15 estudantes. Todos esses estudantes acessam a internet também pelo celular, o que demonstra que, em determinados momentos, recorrem ao computador ou ao notebook para atividades específicas.

Em relação à conectividade humana na era digital em sua forma mais básica, que seria para além do recurso físico (aparelho e internet) a criação de uma conta de e-mail (identidade no mundo virtual) para se comunicar no meio digital, todos os estudantes possuem uma conta de e-mail e afirmam utilizar. No entanto, durante o momento de responder ao questionário alguns demonstraram dificuldade para fazer *login* no sistema para acessar a rede da escola e o link do questionário. A resposta positiva ao uso do e-mail e a necessidade de auxílio para acessar os computadores, pode ser explicada pelo fato de a instituição de ensino atribuir o e-mail institucional para conceder acesso aos sistemas da escola. Ou seja, sim todos têm conta de e-mail e utilizam,

contudo, alguns estudantes apresentaram falta de familiaridade por ainda não fazer parte de suas atividades cotidianas.

A pesquisa revelou que o que provoca o uso da internet entre os estudantes da EJA, com maior intensidade, são as atividades escolares de estudo, pesquisa, leitura e apropriação de acontecimentos por meio de notícias, detalhadas na Figura 1. O estudo por meio da internet pode significar o acesso aos materiais didáticos disponíveis digitalmente, seja enviado pelos professores ou disponibilizados no ambiente virtual da instituição. A atividade de pesquisar tem um caráter mais ativo de realizar as atividades pedagógicas propostas pelos docentes ou mesmo de pesquisar os temas que estão sendo estudados nos componentes curriculares do curso. A atividade de ler/ assistir notícias pode revelar o hábito consolidado de estar em dia com os acontecimentos ou de buscar informações e repertório para a escola, para o trabalho, ou mesmo para o lazer. De todo modo, todas são complementares e pertinentes ao processo de aprendizagem.

Figura 1 – Motivos para acessar à internet



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

O segundo motivo que os leva à internet são as atividades de comunicação com amigos e parentes e as atividades de entretenimento, tais como ler livros virtuais, ouvir música, assistir vídeos, jogar games on-line ou mesmo ler e ver postagens nas redes sociais. Essa característica dos objetivos ao acessar a internet está em concordância com as redes sociais das quais os estudantes participam. São elas: WhatsApp (100%) e Facebook Messenger (53,1%) têm foco em troca de mensagens entre usuários; YouTube proporciona que os usuários assistam e compartilhem vídeos de entretenimento, música, educação, tutoriais, entre outros; Instagram (78,1%) e Facebook (71,9%) são redes para conectar pessoas, principalmente amigos e familiares, e permitir que elas compartilhem conteúdo, momentos e interesses através de fotos e vídeos; já o foco do TikTok (37,5%) é o entretenimento por meio de dublagens, danças e humor do tipo que têm a intenção de viralizar, ou seja, espalhar-se rapidamente nas redes sociais. Independentemente da faixa etária, a análise das atividades realizadas pelos estudantes revelou que, nos itens referente à comunicação e entretenimento, dos 32 respondentes:

- 24 conversam com amigos e parentes;
- 26 utilizam a internet para diversão, sendo que 19 utilizam para ler livros, ouvir música, assistir vídeos, etc., 2 exclusivamente para games on-line e 5 para ambas opções.
- 17 utilizam para ler/ ver as redes sociais e 13 para postar nas redes sociais, sendo que 9 utilizam para ambas as opções. A análise das postagens nas redes sociais (enquanto autoria) será retomada posteriormente.
- 24 utilizam a internet para serviços e compras, sendo que 8 para acessar banco/ pagar contas, 11 para fazer compras e 9 para ambas as opções. Sendo que os respondentes na faixa etária de 18 a 21 não utilizam a internet para esses serviços.

Nos extremos das faixas etárias, encontramos o seguinte padrão: os jovens (18 a 21 anos) declararam utilizar a internet para estudar, conversar com amigos/ parentes e diversão (ler livros, ouvir música, assistir vídeos, etc.); já os idosos com mais de 60 anos, entre outros objetivos, acrescentaram o ler/ assistir notícias entre suas atividades na rede. Retomando a análise dos motivos para acessar à internet, na Figura 1, e a opção trabalho, encontramos apenas 50% dos estudantes

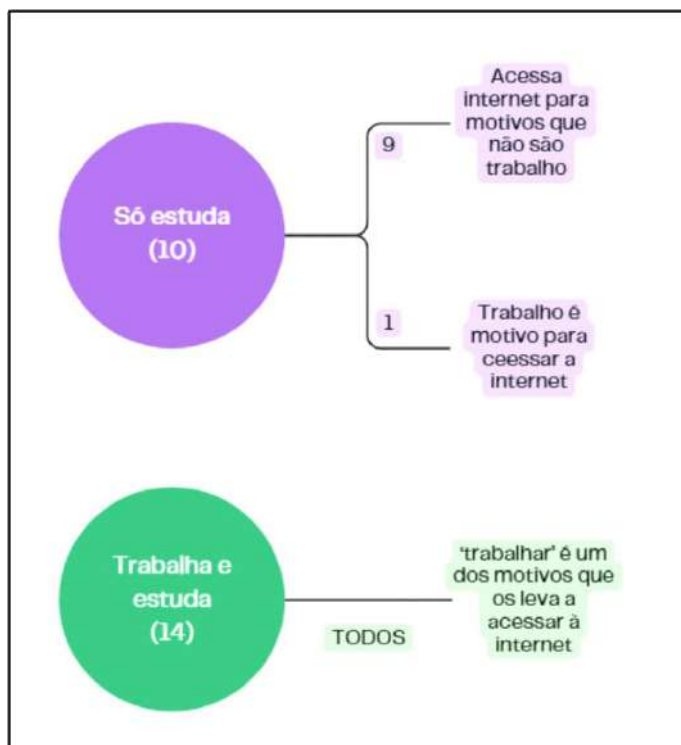
que indicam utilizar a internet no seu trabalho; e somente 2 estudantes ou 6,3% dos respondentes que utilizam as redes sociais para fazer propaganda de seu trabalho nas redes sociais. Esses dois estudantes trabalham com carteira assinada e um deles indicou que também realiza trabalho autônomo, o que justifica sua marcação na opção de resposta. Pois, tanto pode utilizar a internet em seu trabalho com carteira assinada quanto acessar a internet para divulgar seu trabalho como autônomo nas redes sociais. Esse percentual demonstra que a relação entre acesso à internet e trabalho não é direta ou não é direta para todos. Ela nos permite verificar que o estudante da EJA está distante do digital para ou no mundo do trabalho, ou seja, muitos deles não utilizam ambientes virtuais, sistemas, aplicativos ou tecnologias em seus ambientes de trabalho.

Por outro lado, encontramos uma correlação entre as atividades realizadas pelos estudantes que, no momento da pesquisa, marcaram que ‘só estuda’ e ‘trabalha e estuda’ com os motivos<sup>17</sup> que os levam a acessar a internet. Vale destacar que inexistente uma faixa etária específica para as pessoas que declararam ‘só estudar’, são desde os jovens de 18 a 21 anos, passando por adultos e chegando aos idosos de mais de 60 anos. A análise, representada na Figura 2, revelou que dos dez (10) estudantes que, no momento da pesquisa, assinalaram a opção de que ‘só estudam’ foi possível perceber que todos já trabalharam (conhecem o mundo do trabalho) e dois indicaram que estão desempregados (podem estar em busca de emprego). Contudo, apenas um dos dez marcou a opção de que uma das atividades que realiza na internet é trabalho, o que pode apontar para seu conhecimento da possibilidade de trabalho no mundo virtual, a busca de oportunidades/ vagas de trabalho pela internet ou mesmo o seu conhecimento e uso da internet para o trabalho em empregos anteriores. Dos quatorze (14) estudantes que, no momento da pesquisa, assinalaram a opção de que trabalham e estudam, todos marcaram a atividade ‘trabalhar’ como um dos motivos que os leva a acessar a internet. Essa relação direta permite inferir que os estudantes vivenciam a presença da internet e das tecnologias no mundo do trabalho, seja para comunicação ou para a realização de processos, tarefas e operações específicas de empresas, cargos e funções. Evidencia-se, assim, a proximidade entre o mundo do

---

<sup>17</sup> Atividades escolares, de entretenimento, de trabalho, de serviços ou de autoria.

trabalho e a internet e/ou outras tecnologias e ferramentas similares. Figura 2 – Motivos para acessar a internet de quem ‘só estuda’ e de quem ‘trabalha e estuda’.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nesse ponto específico da análise, podemos perceber como pode ser significativo para o estudante da EJA conhecer e poder adentrar oportunidades de trabalho de um universo mais tecnológico. Pois, ao se familiarizarem ou se aprofundarem com as possibilidades da internet, aplicativos e softwares, os estudantes podem se sentir mais seguros para buscar melhores oportunidades profissionais, além de conquistar crescimento pessoal e participação ativa na sociedade digital.

Em relação à autoavaliação do nível de conhecimento para uso do computador, do smartphone ou do tablet, a maioria dos estudantes se considera em nível intermediário. Solicitamos que indicassem seu grau de conhecimento (não sei nada/ sei usar com ajuda/ sei usar sozinho/ sei usar sozinho e consigo ajudar os colegas) em relação às

ferramentas apresentadas, e o que ficou evidenciado foi que: Editores de texto: apenas um estudante declarou que não sabe nada sobre.

- Planilhas de cálculo e construção tabelas e gráficos: foi a mais indicada para ser utilizada com ajuda.

- Editores de apresentações: equilíbrio entre todos os resultados.

- Editores de fotografia e imagens, de som e de vídeo: são conhecimentos que precisam ser desenvolvidos.

- Pesquisa na internet: todos os estudantes conseguem realizar, mesmo que alguns precisem de ajuda.

- Download (baixar arquivo) e upload (enviar arquivo): foi a mais indicada como sei usar sozinho e consigo ajudar os colegas.

As aulas de informática e de administração do curso foram as mais citadas como sendo promotoras do desenvolvimento e utilização de recursos tecnológicos. Um dos estudantes fez a seguinte declaração: “acredito que de alguma forma se utilize recursos tecnológicos na maioria das matérias, pois precisamos pesquisar, criar planilhas, apresentações, para nos comunicar com os professores, com o grupo, acessar conteúdos no Moodle, a tecnologia faz parte do nosso dia a dia”. Esse comentário demonstra como a escola fomenta a aproximação com o mundo digital.

Ficou evidenciado que os estudantes da EJA-EPT do IFRS sabem utilizar (com ajuda ou sozinhos) os recursos básicos para utilizar o computador, fazer pesquisas, se comunicar e tomar cuidados básicos de segurança. Dessa forma, estão em concordância com o nível básico dos modelos de avaliação de competências digitais, evidenciados no Quadro 4.

## Quadro 4 – Conhecimentos estudantes EJA-EPT IFRS

EJA-EPT IFRS	MIT	DigComp	PMA
<p>Conhecem e utilizam:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Editores de texto</li> <li>• Planilhas de cálculo tabelas e gráficos</li> <li>• Editores de apresentações</li> <li>• Pesquisa na internet</li> <li>• Download/ upload</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para utilizar o computador</li> </ul>	<p>Básico de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Literacia de informação e de dados</li> <li>• Comunicação e colaboração</li> <li>• Segurança</li> </ul>	<p>I. Competências Tecnológicas</p> <p>a. CONHECIMENTO TÉCNICO - INSTRUMENTAL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS</p> <p>Capacidade de operar com as tecnologias digitais, demonstrando compreensão dos conceitos envolvidos e das suas potencialidades para a aprendizagem.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os estudantes da EJA-EPT IFRS consideram importante ou extremamente importante o conhecimento e domínio de ferramentas digitais e tecnologias para um técnico de administração, o que demonstra interesse e potencialidades para a aprendizagem.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração de recursos pedagógicos de autodiagnóstico e de desenvolvimento de conhecimentos digitais para a EJA-EPT do IFRS – Campus Porto Alegre, produto educacional da pesquisa, deverá partir de níveis básicos de formação tecnológica e avançar em direção a níveis intermediários, em conformidade com os objetivos da formação humana integral e da educação profissional e tecnológica. A educação digital voltada ao mundo do trabalho surge como uma lacuna que precisa ser desenvolvida de forma explícita.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional),

9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, 11 de janeiro de 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm). Acesso em: 20 ago. 2024.

COSTA, Fernando Albuquerque (Org.). Repensar as TIC na educação: O professor como agente transformador. Santillana, 2012.

GRIZZLE, Alton. Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias. Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016.

GRIZZLE, Alton. Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias. Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016.

LUCAS, M.; MOREIRA, A.; TRINDADE, A. R. DigComp 2.2: Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos: com exemplos de conhecimentos, capacidades e atitudes. 2022.

Disponível em: < [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/35024/1/DC2.2\\_web%20PT.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/35024/1/DC2.2_web%20PT.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2024.

MIT MEDIA LAB. Fluência Tecnológica. Tradução Tereza Martinho Marques. Azeitão, Setúbal, Portugal, 2015. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/847/53/20152\\_ulsd\\_dep.17852\\_tm\\_anexo38e.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/847/53/20152_ulsd_dep.17852_tm_anexo38e.pdf). Acesso em: 10 jul. 2024.

OECD. PISA 2025 Aprendizagem no Mundo Digital. Disponível em: <https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/learning-in-the-digital-world/pisa-2025-learning-in-the-digital-world.html>. Acesso em: 18 set. 2024.

OECD. PISA 2025. Learning in the digital world assessment framework (Second Draft). 2025. Disponível em: <https://www.oecd.org//content/dam/oecd/en/topics/policy-sub-issues/learning-in-the-digital-world/PISA%202025%20Learning%20in%20the%20Digital%20World%20Assessment%20Framework%20-%20Second%20Draft.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.

# ENTRE O JALECO E O SABER: PRÁTICAS QUE TRANSFORMAM A EJA-EPT NO IFRS

Josiane Carolina Soares Ramos Procasko<sup>18</sup>

Denirio Itamar Lopes Marques<sup>19</sup>

## RESUMO

Este artigo apresenta análise da experiência formativa desenvolvida no ano de 2023 no IFRS - Campus Porto Alegre sobre a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT). O projeto teve como base uma pedagogia freireana de acolhimento e formação integral, com reuniões pedagógicas periódicas, avaliações integradas e metodologias dialógicas. O texto reflete sobre os desafios e potências dessa experiência, sobretudo na relação entre currículo integrado, permanência e formação humana. A partir de abordagem qualitativa e teórico-crítica, foram analisados documentos institucionais, grupos focais com docentes e discentes e questionários abertos, com codificação temática e triangulação. Propõem-se categorias analíticas que articulam condições materiais de permanência, reconhecimento epistemológico, currículo integrado e prática pedagógica reflexiva. Discute-se a necessidade de políticas institucionais permanentes e práticas docentes que valorizem saberes de experiência para promover permanência e êxito formativo. Apontam-se recomendações institucionais e linhas de pesquisa para avaliar impactos longitudinais.

**Palavras-chave:** EJA-EPT. Permanência. Currículo Integrado. Prática Reflexiva. Justiça Social.

---

<sup>18</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre. josiane.procasko@poa.ifrs.edu.br

<sup>19</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre. denirio.marques@poa.ifrs.edu.br

## **1. INTRODUÇÃO**

A Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) constitui campo privilegiado para políticas de democratização do acesso e qualificação técnico-profissional orientadas pela justiça social. No IFRS — Campus Porto Alegre, dois relatos de experiência (Marques; Procasko, 2023) documentam ações voltadas ao acesso, permanência e êxito de estudantes adultos que articulam estudo, trabalho e responsabilidades familiares. Este artigo amplia e sistematiza esses relatos mediante fundamentação teórica e procedimento metodológico explícito, com o objetivo de analisar como a conjugação de condições materiais e práticas pedagógicas dialógicas favorece a continuidade escolar e a transformação de trajetórias. A hipótese orientadora é que a co-presença de apoio material e práticas docentes reflexivas é condição necessária para que a certificação se traduza em efetiva mobilidade social.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

O presente estudo ancora-se em um conjunto de referenciais teóricos que dialogam entre si para compor uma compreensão multidimensional da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT). Partindo da educação como prática da liberdade, na concepção freireana (Freire, 1987), compreende-se o processo educativo como um ato dialógico, fundamentado no reconhecimento dos saberes dos educandos e no inacabamento de ambos, educador e educando, condição que, articulada aos saberes de experiência, torna possível a ampliação e a ascensão epistêmicas. Este princípio legitima a escuta ativa e a co-construção curricular, posicionando-os não como meras estratégias, mas como imperativos éticos e políticos para uma educação emancipatória.

Esta valorização dos saberes experienciais encontra ressonância na ecologia de saberes proposta por Santos (2001). O autor amplia a crítica à hegemonia do saber técnico-científico, advogando pela incorporação ativa de saberes populares e do mundo do trabalho nas instâncias formais de ensino. No contexto do IFRS Campus POA, essa premissa materializou-se em práticas pedagógicas que tomaram problemas reais trazidos pelos estudantes, como situações vivenciadas no ambiente de trabalho ou em suas comunidades, como disparadores

de aprendizagem.

Um exemplo elucidativo ocorreu no curso de Recepcionista em Serviços de Saúde, onde casos concretos de atendimento ao público em postos de saúde foram utilizados como base para a construção de roteiros de atendimento e reflexões éticas. Tal abordagem não apenas legitimou os saberes prévios dos estudantes, mas também promoveu uma insurgência epistemológica, deslocando o eixo de uma pedagogia centrada exclusivamente no conhecimento técnico-científico para uma que valoriza e integra o conhecimento situado e socialmente referenciado.

A operacionalização desse diálogo de saberes exige uma estrutura curricular específica, encontrada no paradigma do currículo integrado. Tal como sustentado por Saviani (2003) e Ciavatta (2004), trata-se de articular de forma indissociável a formação geral, a técnica e o trabalho, numa perspectiva de formação humana integral. Esta articulação se concretiza por meio de matrizes curriculares modulares e projetos interdisciplinares vinculados ao contexto local, os quais permitem que a teoria e a prática se alimentem mutuamente, respondendo às necessidades formativas dos estudantes enquanto sujeitos completos.

Para que esse projeto educativo se realize, é imperativo atentar para os mecanismos de permanência e êxito. Neste aspecto, os modelos de retenção, como o de Tinto (1975), destacam a importância crucial da integração acadêmica e social para a persistência estudantil. Esta dimensão é complementada pela sociologia de Bourdieu (1986), que evidencia como o capital cultural e o habitus influenciam as trajetórias educacionais. Na EJA-EPT, isso se traduz na necessidade de se criarem estratégias que não apenas mitiguem as desvantagens, mas que ativamente valorizem e mobilizem o capital cultural pré-existente dos estudantes adultos, reconhecendo suas experiências de vida e trabalho como trunfos no processo de aprendizagem.

Finalmente, a viabilização deste complexo quadro teórico na prática depende diretamente da docência reflexiva. Schön (2000) e Libâneo (2012) enfatizam a reflexividade profissional e a mediação didática como centrais para a inovação pedagógica, defendendo uma formação continuada alicerçada na pesquisa-ação e em comunidades de prática.

Para Schön (2000), a essência do profissional reflexivo reside

na capacidade de transcender a aplicação mecânica de técnicas, engajando-se em um “diálogo com a situação” que envolve dois movimentos interligados: a reflexão-na-ação, o pensar crítico e a reconfiguração de estratégias durante o próprio ato de ensinar, em tempo real; e a reflexão-sobre-a-ação, a análise sistemática da prática após sua ocorrência, com vistas ao aprimoramento contínuo. Libâneo (2012) complementa essa visão ao enfatizar que a reflexividade não é um ato individual e solitário, mas deve orientar a mediação didática, tornando-a intencional e adequada às necessidades específicas dos educandos. Para ambos autores, essa postura não se desenvolve espontaneamente; ela exige uma formação continuada que se afaste do modelo bancário de capacitação e se fundamente em metodologias investigativas, como a pesquisa-ação, na qual o professor assume o duplo papel de praticante e investigador de sua própria realidade, e nas comunidades de prática, onde a partilha de desafios e soluções entre pares gera um conhecimento coletivo e situado.

Neste contexto, o quadro teórico da aprendizagem situada e da atividade coletiva, proposto por Engeström (1987), fornece as ferramentas para analisar e organizar a aprendizagem como uma atividade colaborativa, onde o desenvolvimento profissional dos educadores e a aprendizagem dos estudantes se entrelaçam em um sistema de atividade complexo e transformador. Engeström convida a analisar a sala de aula como um sistema de atividade, composto por sujeitos (docentes e discentes), instrumentos (linguagem, tecnologias, teorias), regras (normas institucionais, combinados), comunidade (o grupo e seu contexto) e divisão de tarefas (papéis e responsabilidades). As contradições que surgem neste sistema, como o conflito entre o currículo formal e os saberes experienciais dos alunos, não são vistas como obstáculos, mas como motores potenciais para a aprendizagem expansiva. Por meio de ciclos de reflexão coletiva, professores e alunos podem, juntos, reconfigurar o objeto de sua atividade (o que se aprende e por que se aprende), criando modelos de ensino- aprendizagem. Dessa forma, o desenvolvimento profissional dos educadores e a aprendizagem dos estudantes deixam de ser processos paralelos para se entrelaçarem em um sistema de atividade complexo e mutuamente transformador, onde a reflexão sobre a prática se torna o eixo central para a inovação pedagógica sustentável na EJA-EPT.

Deste modo, estes referenciais, em diálogo, constituem um sólido arcabouço para analisar a EJA-EPT enquanto um projeto educativo que busca conciliar a qualificação profissional com a formação cidadã, a crítica epistemológica com a prática pedagógica inovadora, e o apoio material com o reconhecimento simbólico.

### **3. METODOLOGIA**

A experiência descrita configura-se como um relato de prática institucional de educação profissional na modalidade EJA-EPT, de caráter qualitativo e reflexivo. Os dados de pesquisa, de natureza qualitativa e orientação teórico-crítica, articulou dados empíricos coletados por meio de grupos focais com discentes e questionários abertos com docentes. Os dados empíricos foram coletados por meio de dois grupos focais com discentes, compostos por em torno de quinze estudantes do curso de Recepcionista em Serviços de Saúde e oito estudantes do curso de Assistente em Secretaria Escolar, realizados em novembro de 2023, com duração aproximada de uma hora cada, e de seis questionários abertos aplicados a docentes que atuavam nas turmas EJA-EPT no período. Foram ainda analisados documentos institucionais, incluindo atas de reuniões pedagógicas e planos de curso. A amostra foi intencional, composta por estudantes matriculados nos cursos de Recepcionista em Serviços de Saúde e Assistente em Secretaria Escolar, na modalidade EJA-EPT concomitante. A análise seguiu os passos da análise temática proposta por Braun e Clarke (2006): codificação aberta (identificação de unidades de significado), axial (agrupamento em categorias provisórias) e seletiva (refinamento das categorias analíticas finais). A triangulação entre fontes: atas das reuniões pedagógicas quinzenais, planos de curso, avaliação, falas de docentes e discentes asseguraram a consistência interpretativa. O percurso destas turmas foi marcado por desafios e conquistas que se tornaram objeto central desta análise.

### **4. RESULTADOS**

A análise dos dados permitiu identificar quatro categorias analíticas centrais que caracterizam a experiência da EJA-EPT no IFRS Campus Porto Alegre. A primeira, **condições materiais de permanência**, revelou-se fundamental através da oferta regular de

transporte, alimentação e material didático, elementos determinantes para a frequência e redução de faltas. A segunda, **reconhecimento epistemológico**, manifestou-se mediante práticas de escuta ativa e incorporação de saberes experienciais no currículo, promovendo engajamento e pertencimento. A terceira, **currículo integrado**, materializou-se em projetos interdisciplinares e avaliação por competências que articularam formação técnica e humana.

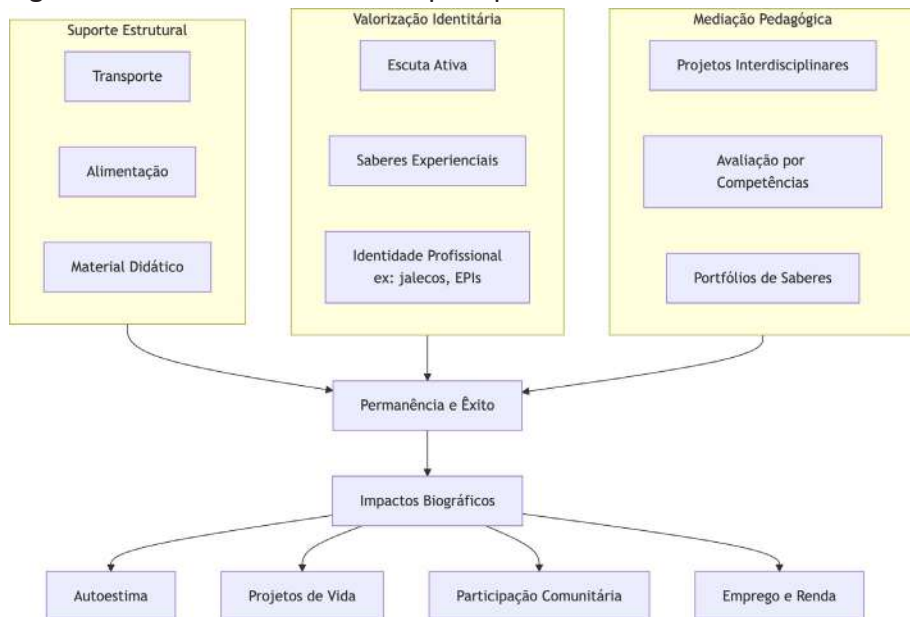
Por fim, a **prática pedagógica reflexiva** evidenciou-se no uso de portfólios e outras estratégias que legitimaram trajetórias e aceleraram percursos formativos. Estas categorias, longe de atuarem isoladamente, mostraram-se profundamente interconectadas, constituindo um ecossistema educacional onde a garantia material, o reconhecimento simbólico e a mediação pedagógica atuam sinergicamente para promover a permanência e o êxito.

A materialização dessas categorias analíticas na experiência do Campus Porto Alegre incluiu, ainda, a vivência a partir de três dimensões interdependentes: acolhimento, formação docente continuada e integração curricular. O acolhimento foi a primeira ação estruturante. Os momentos iniciais de cada curso priorizaram o diálogo e o reconhecimento das trajetórias pessoais dos estudantes, construindo um ambiente de confiança e pertencimento. Essa prática freireana possibilitou que os sujeitos se percebessem como autores de sua própria aprendizagem. As reuniões pedagógicas quinzenais, realizadas com os professores e professoras dos cursos, constituíram espaços de formação continuada e planejamento coletivo. Nelas, eram discutidas estratégias para adequação de atividades, projetos integradores e avaliações que contemplassem a totalidade do processo educativo. Essa prática coletiva aproximou a coordenação da equipe docente e consolidou uma cultura de cooperação e reflexão. E por fim, a integração curricular foi um desafio e, ao mesmo tempo, uma das maiores conquistas. Os professores planejaram atividades conjuntas, articulando conteúdos de comunicação, gestão e atendimento ao público com dimensões de cidadania, ética e relações humanas. As avaliações foram realizadas por meio de projetos integradores, permitindo que os estudantes demonstrassem competências em situações reais de trabalho.

A análise integrada dos dados revelou que a experiência da

EJA-EPT no IFRS Campus POA no ano de 2023 foi constituída por dimensões interdependentes, que vão desde suportes materiais até transformações biográficas. A oferta regular de transporte, alimentação e material didático mostrou-se um fator determinante para a frequência e a redução de faltas, com os estudantes reportando que a ausência desses apoios tornaria a continuidade inviável, especialmente em contextos de instabilidade laboral e familiar.

Figura 1: Ecosistema de fatores para permanência e êxito na EJA-EPT



Fonte: dos autores (2025)

No entanto, essas condições materiais revelaram-se plenamente efetivas quando articuladas a condições simbólicas de reconhecimento e pertencimento. A implementação de práticas de escuta ativa e a incorporação de problemas concretos do cotidiano profissional e comunitário no currículo promoveram um engajamento mais autêntico, evidenciando que a permanência é um fenômeno que depende tanto de suportes tangíveis quanto da valorização identitária. Ilustrativamente, a disponibilidade de jalecos e Equipamentos de Proteção Individuais - EPs não apenas viabilizou visitas técnicas, mas também atuou como um marcador simbólico de inclusão em uma comunidade de prática,

convertendo recursos materiais em capital cultural e ressignificando a integração acadêmica e social.

No âmbito pedagógico, a prática reflexiva e o currículo integrado manifestaram-se por meio de projetos interdisciplinares, avaliação por competências e instrumentos de reconhecimento de saberes prévios, como portfólios. Essas estratégias facilitaram a articulação entre teoria e prática, legitimaram trajetórias pessoais e permitiram a aceleração de percursos formativos.

Paralelamente, as interfaces institucionais e as redes intersetoriais, notadamente com a 1ª Coordenadoria Regional de Educação e serviços de assistência social, foram essenciais para identificar necessidades extraclasse. Contudo, a insuficiência de fluxos institucionais permanentes mostrou-se um entrave à sustentabilidade dessas ações. Por fim, os relatos de participantes e egressos sinalizam impactos que transcendem a esfera formativa, incluindo mudanças em projetos de vida, autoestima e participação comunitária, além de indícios de efeitos em emprego e renda, cuja confirmação, no entanto, demanda estudos longitudinais. Em conjunto, os resultados apontam para um ecossistema educacional no qual a garantia material, o reconhecimento simbólico, a mediação pedagógica reflexiva e o suporte institucional atuam de forma sinérgica para promover a permanência e o êxito na EJA-EPT.

## **5. DISCUSSÃO**

Os resultados desta pesquisa permitem avançar na discussão sobre os pilares que sustentam uma Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) com efetivo potencial transformador. Em primeiro lugar, os achados confirmam que a convergência entre materialidade e pedagogia é fundamental: políticas e materiais de apoio, embora indispensáveis, apresentam alcance limitado quando desacompanhadas de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem os saberes dos estudantes.

De modo simétrico, práticas pedagógicas inovadoras e reconhecedoras dos saberes experienciais dos estudantes esbarram em barreiras estruturais intransponíveis na ausência de suportes materiais básicos. Dessa forma, a EJA-EPT deve ser concebida como um ecossistema integrado, no qual ambos vetores: o material e o

pedagógico, se articulem sinergicamente para promover a permanência e o êxito. Neste ecossistema, emerge com força uma tensão constitutiva entre a certificação técnica e a formação integral. Por um lado, existe uma pressão social e econômica por uma certificação imediata, que tende a reduzir a formação a uma lógica instrumental. Por outro, persiste o horizonte da formação humana integral, defendido por autores como Saviani (2003) e Ciavatta (2004).

No contexto estudado, essa tensão se manifestou no constante desafio de equilibrar a carga horária destinada às competências técnicas com a realização de projetos interdisciplinares que articulam ética, cidadania e o mundo do trabalho. A superação deste impasse exige um desenho curricular modular e flexível, que preserve espaços pedagógicos dedicados à problematização e à reflexão crítica, sem abdicar do domínio das competências profissionais necessárias. Isto implica, necessariamente, resistir à tentação de um “enxugamento” curricular em nome de uma eficiência meramente operacional, reafirmando o papel da EJA-EPT como um espaço de emancipação e não apenas de capacitação.

As implicações decorrentes dessa dupla constatação: a necessidade de convergência entre materialidade e pedagogia e o equilíbrio entre certificação e formação, são profundas para a institucionalidade. A insurgência epistemológica requerida por esse modelo não se sustenta sem reformas institucionais concretas. Tais reformas passam pela flexibilização curricular, pela formalização de instrumentos de reconhecimento de saberes prévios e, crucialmente, pela institucionalização de programas de permanência com fontes de financiamento e fluxos administrativos permanentes. Somente por meio da criação destas estruturas institucionais robustas será possível consolidar a EJA-EPT como uma política educacional duradoura e efetivamente comprometida com a justiça social.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A EJA-EPT no IFRS — Campus Porto Alegre mostra potencial transformador quando políticas de permanência material se articulam a práticas pedagógicas dialógicas e reflexivas que legitimam saberes da experiência. Consolidar essa potencial demanda institucionalização de programas de apoio, formação docente continuada e currículos

integrados articulados às demandas locais do trabalho e da cultura, reafirmando o papel democratizante dos Institutos Federais.

Reconhecemos que este estudo apresenta limitações inerentes à sua natureza exploratória, particularmente por estar ancorado em apenas uma experiência e em uma amostragem localizada, bem como pela ausência de dados longitudinais que permitam aferir a sustentabilidade dos impactos observados. Para superar essas lacunas e avançar no conhecimento sobre EJA-EPT, sugere-se investigações futuras conduzidas ao longo de 3 a 5 anos que incluam: questionários periódicos para mensurar dimensões objetivas como emprego e renda com entrevistas biográficas para capturar transformações subjetivas e projetos de vida. Esses instrumentos seriam capazes de elucidar os efeitos de médio e longo prazo da formação.

Com base nas evidências analisadas, propomos intervenções articuladas para a consolidação da EJA-EPT. É fundamental institucionalizar programas permanentes de apoio que garantam transporte, alimentação e material didático de forma contínua, vinculando esses recursos a indicadores de retenção e aprendizagem. Paralelamente, recomenda-se a criação de um Núcleo de Apoio Integrado EJA-EPT com composição intersetorial, incluindo assistente social, psicólogo, pedagogo e articulador comunitário, cujas atribuições abrangeriam o mapeamento de redes de proteção social, a mediação de conflitos entre trabalho, família e estudo, a implementação de programas de mentoria entre pares e o desenvolvimento de sistemas de alerta precoce para risco de evasão, tudo sob uma gestão que incluía representantes discentes e da equipe pedagógica.

Para sustentar as práticas pedagógicas identificadas como essenciais, torna-se imperativa a implementação de um programa de formação docente continuada baseado em pesquisa-ação, supervisão reflexiva e comunidades de prática. Esta formação deve dialogar com o desenvolvimento de matrizes curriculares modulares, articuladas a projetos produtivos locais e complementadas por instrumentos formais de reconhecimento de saberes prévios, como portfólios e avaliação por competências.

Finalmente, é crucial estabelecer um sistema de monitoramento e avaliação mediante a definição de indicadores institucionais específicos para acompanhar a permanência, o bem-estar estudantil e o impacto

socioeconômico dos egressos, assegurando assim que as ações possam ser continuamente reorientadas com base em evidências concretas.

A experiência do IFRS Campus POA demonstra que a EJA-EPT realiza seu potencial democratizante quando conjuga políticas de permanência material com pedagogias dialógicas que honram a ecologia de saberes. No entanto, a sustentabilidade desse modelo depende de institucionalização, por meio de rubricas orçamentárias permanentes, formação docente continuada e currículos integrados ancorados no território. Reafirma-se, assim, o papel estratégico dos Institutos Federais não apenas como espaços de formação profissional, mas como agentes de justiça cognitiva e mobilidade social ascendente.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. G. (Ed.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York: Greenwood, 1986.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Using thematic analysis in psychology**. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006.

CIAVATTA, M. **Currículo integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2004.

ENGSTRÖM, Y. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, DENIRIO ITAMAR LOPES; PROCASKO, Josiane Carolina Soares Ramos. Reflexões sobre Acesso, Permanência e Êxito na Educação de Jovens e Adultos a partir das Experiências no IFRS — Campus Porto Alegre no Programa EJA/EPT. In: **Anais do VI Encontro Nacional da EJA - EPT (PROEJA) da Rede Federal**. Anais...Rio de Janeiro(RJ) Colégio Pedro II, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vi-encontro-nacional-da-eja-ept-proeja-da-rede-federal->

347215/691586-REFLEXOES-SOBRE-ACESSO-PERMANENCIA-E-EXITO-NA-EDUCACAO-DE-JOVENS-E-ADULTOS-A-PARTIR-DAS-EXPERIENCIAS-NO-IFRS-CAM. Acesso em: 22/10/2025

PROCASKO, JOSIANE CAROLINA SOARES RAMOS; MARQUES, DENIRIO ITAMAR LOPES. Reflexões a partir da prática pedagógica na EJA-EPT no IFRS – Campus Porto Alegre: possíveis caminhos a serem trilhados. In: **Anais do VI Encontro Nacional da EJA - EPT (PROEJA) da Rede Federal**. Anais...Rio de Janeiro(RJ) Colégio Pedro II, 2023. Disponível em: <https://www.event3.com.br/anais/vi-encontro-nacional-da-eja-ept-proeja-da-rede-federal-347215/692545-REFLEXOES-A-PARTIR-DA-PRATICA-PEDAGOGICA-NA-EJA-EPT-NO-IFRS-CAMPUS-PORTO-ALEGRE--POSSIVEIS-CAMINHOS-A-SEREM-TRILH>. Acesso em: 22/10/2025.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2003. SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TINTO, V. **Leaving college**: rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

# SARAU LITERÁRIO NA EJA: CULTURA, MEMÓRIA E INTEGRAÇÃO ESCOLAR

Erick Lorenzo Nunes Ribas<sup>20</sup>

Mariana Vitória Ebertz de Souza<sup>21</sup>

Andrya Luiza Mathias dos Passos<sup>22</sup>

Marielly de Moraes<sup>23</sup>

Márcia Fernanda de Mello Mendes<sup>24</sup>

## RESUMO:

O Sarau Literário Solitária foi desenvolvido com as turmas do PROEJA no IFRS – Campus Alvorada para promover integração estudantil, fortalecer vínculos e contribuir para a redução da evasão escolar. A atividade partiu da leitura do livro Solitária, da escritora Eliana Alves Cruz, obra que narra a trajetória de uma mulher negra encarcerada durante a Ditadura Militar brasileira. A narrativa abriu espaço para reflexões sobre memória, violência, desigualdade e resistência. Os estudantes tiveram aproximadamente um mês para a leitura. Ao final desse período, as turmas se reuniram em uma roda de conversa, momento em que cada estudante pôde se expressar livremente por meio da arte, escrita ou fala. No decorrer das apresentações, os materiais produzidos foram organizados em forma de teia, simbolizando os laços construídos entre os participantes e reforçando a mensagem de que nenhum deles está sozinho — podendo

---

<sup>20</sup> Graduando em Licenciatura em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), técnico em Meio Ambiente pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul, campus Alvorada (2025). E-mail: erick.ribas@aluno.alvorada.ifrs.edu.br.

<sup>21</sup> Graduanda em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), técnica em Meio Ambiente pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul, campus Alvorada (2025). E-mail: mariana.souza@aluno.alvorada.ifrs.edu.br.

<sup>22</sup> Estudante do Ensino Médio integrado ao Técnico em Meio Ambiente no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) Campus Alvorada. E-mail: andrya.passos@aluno.alvorada.ifrs.edu.br.

<sup>23</sup> Doutora em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de Santa Catarina (2026), mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009), graduada em Fisioterapia pela Universidade de Cruz Alta (2002). E-mail: marielly.moraes@alvorada.ifrs.edu.br.

<sup>24</sup> Doutora em Antropologia e Comunicação - Universitat Rovira i Virgili (2021) e Psicologia - Universidade Federal do Pará (2021), mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1997). E-mail: marcia.mendes@alvorada.ifrs.edu.br.

contar com o IFRS e com os colegas como rede de apoio.

**Palavras-chave:** Sarau literário. Pertencimento Escolar. Educação de Jovens e Adultos (EJA).

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um dos espaços mais potentes e, ao mesmo tempo, mais desafiadores da educação brasileira. Seus estudantes carregam histórias marcadas por trajetórias interrompidas, desigualdades sociais e o desafio cotidiano de conciliar trabalho, família e estudos.

Diante dessa realidade, a escola precisa ir além do ensino formal: deve ser também um lugar de acolhimento, escuta e valorização das experiências que constituem cada sujeito. A evasão escolar — um dos principais problemas enfrentados pelos estudantes da EJA — está frequentemente associada à fragilidade do vínculo com o espaço escolar e à ausência de práticas pedagógicas que dialoguem com as realidades de vida de quem estuda. Por isso, promover ações que cultivem o sentimento de pertencimento e fortaleçam os laços entre os educandos e a instituição é uma forma concreta de garantir não apenas a permanência, mas também o desenvolvimento integral de cada estudante.

A iniciativa que dá origem a este relato ocorreu no intuito de contribuir para a prevenção da evasão escolar — problema que atinge atualmente 18% dos alunos da EJA do ensino médio no Rio Grande do Sul (Plataforma Nilo Peçanha, 2024), sendo que 73,6% desses estudantes são autodeclarados pretos ou pardos, conforme dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025). Os dados evidenciam que a evasão não é um fenômeno isolado, mas reflexo de desigualdades estruturais que precisam ser enfrentadas também dentro da instituição de ensino. Tais percentuais de evasão não são, para quem atua nesse contexto, apenas números: são rostos conhecidos e histórias interrompidas. Foi essa experiência acumulada que orientou a escolha deste tema e a aposta no sarau literário como ferramenta de vínculo e permanência.

Nesse contexto, a arte e a literatura se apresentam como caminhos férteis para o crescimento social, humano e afetivo. Ler, escrever e compartilhar experiências são práticas de reconhecimento

— de si mesmo e do outro —, capazes de ressignificar memórias, promover o pertencimento e aproximar realidades distintas. Sob essa perspectiva, o Sarau Literário *Solitária* se constituiu como uma proposta integradora, sensível e transformadora, comprometida em valorizar as vozes e histórias de estudantes do IFRS – *Campus Alvorada* e reafirmar o papel da instituição como espaço de acolhimento e pertencimento.

Esta escrita propõe-se a relatar e analisar o Sarau Literário *Solitária* enquanto prática pedagógica intencional, voltada à promoção do pertencimento e à integração entre as turmas do PROEJA (curso Técnico em Cuidados de Idosos Integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos) do IFRS – *Campus Alvorada*. A partir dessa experiência, buscou-se narrar essa ação cultural e literária como ferramenta potente para o fortalecimento de vínculos que alimentam o sentimento de pertencimento e o desejo de permanência na escola.

## **2. O SARAU LITERÁRIO SOLITÁRIA**

Com o objetivo de contribuir para reduzir a evasão escolar e fortalecer o vínculo dos estudantes com o espaço acadêmico, professoras, bolsistas e monitores do PROEJA do IFRS – *Campus Alvorada* promoveram o “Sarau Literário *Solitária*”: um encontro pensado para acolher, integrar e valorizar histórias de vida dos discentes. A atividade ocorreu em abril de 2025 no auditório do IFRS – *Campus Alvorada* e reuniu estudantes de todas as turmas, que compartilharam sentimentos e experiências despertados a partir da leitura do livro *Solitária*, de Eliana Alves Cruz.

O Sarau teve como propósito promover a integração entre os estudantes, cultivar o respeito às diferentes trajetórias de vida e criar um espaço genuíno de escuta e acolhimento — elementos fundamentais para que cada pessoa se sinta parte de uma comunidade e desenvolva um sentimento de pertencimento à instituição.

Após a orientação da atividade, distribuição do livro e um período de aproximadamente 30 dias para leitura, os estudantes foram convidados a participar de uma roda de conversa. Nesse encontro, todos puderam expressar livremente seus sentimentos e reflexões emergentes, por meio de diferentes linguagens: a arte, a escrita e a fala. Isso porque o espaço acadêmico em que estão inseridos não estimula apenas a leitura, mas também a criatividade, o autoconhecimento, a

empatia e a construção coletiva do saber. Essas práticas contribuem para o bem-estar social e o desenvolvimento emocional dos estudantes, tornando o processo educativo mais conectado a suas vivências reais.

No decorrer das apresentações, os materiais produzidos foram dispostos em uma teia, revelando visualmente conexões entre as histórias de cada um. O gesto teve um significado simbólico potente: mostrar que ninguém está sozinho e que o IFRS, junto aos colegas, pode ser uma rede de apoio concreta.

## **2.1 Solitária e as conexões estabelecidas**

*Solitária*, a obra escolhida para o Sarau, da escritora negra Eliana Alves Cruz, aborda temas como racismo estrutural, desigualdade social e relações de poder presentes no trabalho doméstico no Brasil. A narrativa mobiliza elementos de memória e identidade, evidenciando experiências históricas vividas pela população negra. Nesse sentido, a obra dialoga com o conceito de escrevivência, formulado por Conceição Evaristo (2020), no qual a escrita surge como forma de registrar vivências e memórias coletivas de grupos historicamente silenciados.

Durante o Sarau, os estudantes, demonstrando bastante interesse e envolvimento, compartilharam produções reflexivas inspiradas na leitura de *Solitária*. Cada criação — seja um texto, um poema, um desenho, uma colagem, uma música ou um relato pessoal — revelou o quanto a obra tocou experiências reais, mobilizou memórias e abriu espaço para que vozes silenciadas pudessem se expressar. As produções a seguir são alguns dos registros desse encontro entre a literatura e os estudantes.

### **2.1.1 As reflexões:**

Alguns estudantes optaram por sintetizar suas reflexões de forma escrita. É o caso de uma estudante que, em um pedaço de papel ilustrado pela filha pré-adolescente — com o desenho de uma jovem sentada à carteira de classe escrevendo —, capturou com sensibilidade e precisão os eixos centrais da narrativa:

*...“Trabalho doméstico, racismo, violência, maternidade. Uma história de uma mãe e uma filha de épocas diferentes, uma aceitou a realidade, que sempre será empregada doméstica, e a filha que não aceita a realidade que foi imposta para ela.” Mãe, a sra. precisa*

*se libertar dessas pessoas, a sra. não deve nada a elas.*

(Violeta, estudante EJA, Sarau Literário, 2025).

Outros também retrataram de forma objetiva, mas aprofundada suas percepções.

*“O livro relata o acontecimento de duas mulheres negras na história. Trabalho infantil, medo, violência doméstica, ódio, desigualdade social, crime, racismo alcoolismo, estudo, grávida na adolescência, direitos trabalhistas, servidão, relação mãe-filha.*

(Camélia, estudante EJA, Sarau Literário, 2025).

*“O livro consiste em relatar episódios rotineiros que ocorrem no mundo todo, trazendo lembranças de famílias inteiras que tiveram seu caminho traçado pela profissão de empregadas domésticas. As que foram subordinadas por vidas inteiras, mas também tem a parte melhor, a de uma filha que quebrou o ciclo da família ao lutar por um futuro melhor e se tornou uma médica.”*

(Cipriano, estudante EJA, Sarau Literário, 2025).

Os registros escritos revelam leituras atentas e pessoais. O primeiro relato sintetiza com precisão os temas centrais da obra e vai além ao se dirigir diretamente à personagem, transformando a análise em um gesto de empatia. O detalhe do papel com o desenho da filha ecoa, de forma poética, o próprio tema do livro — evidenciando que a leitura tocou experiências reais da estudante, promoveu um diálogo com a filha e cumpriu o objetivo do Sarau. Camélia amplia o olhar, elencando com objetividade as múltiplas camadas sociais presentes na narrativa. Já Cipriano capta o movimento estrutural do livro — a perpetuação do trabalho doméstico como destino e a ruptura representada pela filha que reconstrói o próprio caminho. Juntos, os textos mostram que a leitura provocou identificação e reflexão crítica sobre desigualdade, raça e transformação.

### **2.1.2 Histórias de si:**

A leitura de *Solitária* não ficou restrita à história da personagem — ela abriu caminho para que os estudantes do PROEJA narrassem a si mesmos. Nos relatos que seguem é nítida a emersão de memórias, experiências e afetos que a obra tocou e mobilizou sobre fragmentos

da própria história que encontraram identificação com a narrativa do livro.

“Este livro me remeteu a um passado e ao meu presente. Minha mãe me criou numa casa de família onde eu e minha irmã ficávamos embaixo da mesa para não atrapalhar ela e não misturar com os filhos da dona da casa. Depois, mais tarde, em outro apartamento, eu já com 13 anos fui designada a ser babá de uma menina[...] Minha mãe e eu nos tornamos as pessoas que ela (a dona da casa) tinha confiança. Fiquei lá por quatro anos, estudei à noite, terminei o ensino fundamental e quanto tirei férias não voltei mais. Tinha um sonho de ser secretária[...] Estudei, passei no concurso, mas do nada me apaixonei e casei. Engravidei e parei com os estudos. Hoje com três filhos voltei a trabalhar. O curso não existe mais, assim como o meu sonho de ser secretária. Trabalho num apartamento há sete anos, ao cuidado de uma menina. Limpo, faço comida e levo ela pra escola. Amo a menina, mas odeio trabalhar de doméstica. Com a ajuda dos meus filhos voltei a estudar para trocar de profissão. No fim tenho filhos inteligentes e digo, estudem[...]”

*(Magnólia, estudante, EJA, Sarau Literário, 2025).*

Memórias de um estudante que acompanhava a mãe em uma casa de família enquanto ela ia trabalhar fazendo os serviços domésticos:

“Lembro do pequeno quarto onde havia quebra-cabeças, revistas, retratos. Eu não me importava com eles. Só queria brincar, rasgar as revistas. Coisas de criança, que no auge da infância nem via o tempo passar.”

*(Almério, estudante EJA, Sarau Literário, 2025).*

Os dois relatos, separados por gerações, contam a mesma história: a do trabalho doméstico como herança imposta e silenciosa. Em ambos, a infância foi vivida nos bastidores da casa alheia — embaixo de uma mesa, nos cantos invisíveis onde crianças aprendiam cedo o seu “lugar”. O que os une, porém, é mais do que a memória — é a escolha de voltar a estudar como ato de ruptura, de recusa em perpetuar o que foi herdado. A obra de Eliana Alves Cruz os tocou e os encontrou.

### **2.1.3 Os poemas:**

As leituras instigaram reflexões, conexões, a escrita e a

apresentação de vários poemas por parte dos estudantes.

*“No mundo da opressão,  
Gritos presos no coração.  
Mas a alma negra insiste,  
Em voz que liberta, resiste.  
Silêncios contam a história,  
De luta, de dor, de glória.  
Vozes ecoam, fortes e puras,  
Rompendo as correntes, sem censuras.  
Em cada verso que se ergue,  
Um passado que emerge.  
E o futuro, enfim, se colore,  
Com as vozes que libertam, agora e sempre.”*

*(Hortênsia, estudante EJA, Sarau Literário, 2025).*

*“Sussurros da solidão*

*Em cada passo um mundo,  
Em silêncio  
Corações perdidos buscam  
O sentido na sombra da vida  
Um brilho intenso  
Solitária, mas nunca esquecida.”*

*(Dália, estudante EJA, Sarau Literário, 2025).*

*“Solitária*

*No prédio solitário no topo da dor,  
Mabel e Eunice enfrentam o terror.  
“Somos da família, falam com jeitinho,  
Mas a verdade é outra, é puro araminho.  
A cozinha é prisão, o quarto é calado,  
Mas a leitura é chave, o grito é liberado.  
A dor se transforma a coragem não some.  
Mabel e Eunice agora quebram o nome.  
A gaiola é dourada, mas a liberdade é forte,  
Mãe e filha lutam, rompendo a morte.”*

*(Azaleia, estudante EJA, Sarau Literário, 2025).*

*“ De baixo pra cima*

*Inclino a minha cabeça pra cima  
Pois estou em baixo  
Sendo que aqueles que estão no alto  
Raramente olham para os que estão em  
Posições menos favorecidas  
Mas justamente por estar em baixo  
Sabem mais sobre a vida  
Daquele que sempre este  
Logo ali em cima  
Não devemos ter medo  
E não sinto medo  
De olhar para todos os ângulos, pois sabemos o nosso valor.”*

*(Íris, estudante EJA, Sarau Literário, 2025).*

Os quatro poemas revelam leituras singulares e complementares da obra. Do intimismo de *“Sussurros da solidão”* à precisão de *“Solitária”* — que nomeia personagens e identifica o trabalho doméstico como prisão e a leitura como libertação —, passando pela consciência política do primeiro poema e de *“De baixo pra cima”*, os textos mostram que o Sarau mobilizou não apenas a interpretação literária, mas a elaboração de experiências próprias, transformando a leitura em escrita de si; e que a proposta trouxe à tona a sensibilidade e o simbolismo da arte para a abordagem da temática.

#### **2.1.4 As músicas:**

Ao longo do debate, estudantes trouxeram músicas que, tocadas e ouvidas no momento em que eram mencionadas durante a roda de conversa, estabeleceram pontes afetivas com a obra.

Essas escolhas dialogam com a narrativa de *Solitária* a partir de três eixos temáticos principais. O primeiro é o *trabalho, identidade e negritude*, representado pelas músicas *Lata d'água (Marlene)* e *Identidade (Jorge Aragão)*, que espelham o cotidiano da mulher negra e a afirmação de pertencimento racial presentes na narrativa. O segundo eixo — *maternidade e relações geracionais* — é evocado por *Mãe (Rick e Renner)*, *Pais e Filhos (Legião Urbana)* e *O dia que saí de casa (2 Filhos de Francisco)*, explorando o amor materno, o conflito entre gerações e a coragem da ruptura em busca de uma vida própria. Por fim, o eixo

da *liberdade, afeto e resistência* é tecido por *Aquarela (Toquinho)*, *Era uma vez (Kell Smith)* e *Amarelo, azul e branco (Anavitória)*, que contrapõem leveza e sonho ao encarceramento e à dor, reforçando os vínculos afetivos como sustento da resistência.

As músicas não foram solicitadas — foi apenas sugerido o uso da música quando apresentada a proposta da leitura do livro e do Sarau. Elas surgiram espontaneamente nas falas dos estudantes durante o debate, e esse gesto em si já revela o grau de envolvimento com a leitura. Escolher uma música é também uma forma de interpretar a obra: ao citar *Lata d'água ou Identidade*, o estudante demonstra uma leitura crítica sem escrever uma linha sequer. Não por acaso, grande parte das músicas mencionadas pertence ao repertório afetivo dos estudantes, o que evidencia identificação pessoal com os temas da narrativa.

Reproduzidas no momento em que eram citadas, as músicas provocaram reações visíveis — emoção, silêncio, reconhecimento — ampliando o debate para além da obra e revelando o quanto a leitura provocou experiências reais dos estudantes.

## **2.2 Síntese interpretativa**

O conjunto das produções apresentadas no Sarau — reflexões escritas, relatos pessoais, poemas e escolhas musicais — revela, sob diferentes linguagens, um mesmo movimento: o de estudantes que, ao lerem a história, encontraram e narraram a si mesmos.

As reflexões escritas mostraram leituras precisas e críticas, capazes de identificar os eixos centrais da obra e, em alguns casos, de se dirigir diretamente à personagem como gesto de empatia e identificação. As histórias de si evidenciaram que a narrativa de *Solitária* tocou memórias reais — de infâncias vividas nos bastidores de casas alheias, de sonhos adiados, de ciclos que se repetem e de escolhas que os rompem. Os poemas transformaram essa identificação em linguagem artística, erguendo versos que falam de opressão, resistência e consciência de si. As músicas apresentadas pelos estudantes no debate, completaram esse quadro: escolher uma canção é também uma forma de dizer “essa história tem algo de mim”.

Esse fenômeno encontra fundamento no conceito de *escrivência* (Evaristo, 2020), uma ferramenta de reivindicação da

memória coletiva das populações negras historicamente escravizadas — uma estratégia de tomada de consciência e retomada de voz daqueles que a tiveram roubada e silenciada. Se antes nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita e a arte lhes pertencem.

Nesse sentido, o Sarau Literário Solitária tornou-se muito mais do que um espaço de debate literário: foi um dispositivo de reconhecimento, reflexão crítica e produção de sentido sobre experiências individuais e coletivas, evidenciando a potência da leitura literária como ferramenta de transformação no contexto do PROEJA.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Sarau Literário *Solitária* demonstrou que a leitura, quando inserida em um contexto de escuta e acolhimento, transcende o plano literário e se torna um instrumento de integração, pertencimento e prevenção da evasão escolar. Ao longo da atividade, formou-se entre os participantes uma cumplicidade coletiva — o laço que nasce quando alguém narra sua história e o outro se reconhece nela. Relatos de infâncias vividas em casas alheias, sonhos adiados e ciclos rompidos encontraram eco uns nos outros, criando um ambiente em que ninguém precisou se sentir sozinho em sua trajetória.

Os relatos, poemas, reflexões e escolhas musicais evidenciam que, quando o espaço acadêmico acolhe as vivências do grupo, o processo educativo se torna mais significativo, humano e transformador. Mais do que promover a leitura, o Sarau incentivou a criatividade, o autoconhecimento e a empatia — elementos fundamentais para que os estudantes se sintam parte de uma comunidade e encontrem razões concretas para permanecer na escola.

Nesse sentido, o Sarau reafirma o papel do IFRS como instituição comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes da EJA — reconhecendo em cada um deles não apenas um aluno, mas uma história que merece ser contada, ouvida e respeitada.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico*. Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2024.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf).

Acesso em: 11 ago. 2025.

CRUZ, Eliana Alves. *Solitária*. São Paulo: Companhia de Letras, 2022.

EVARISTO, Conceição et al. A escrituragem e seus subtextos. In: EVARISTO, Conceição et al. *Escrituragem: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. Indicadores de gestão: evasão escolar. 2024.

Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiZ-DhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVlLWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWw1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVkyi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDhmZiJ9>. Acesso em 18 ago. 2025.

# RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA CLASSE FEMININA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO CÂMPUS SERTÃO

Manoel Adir Borges Kischener<sup>25</sup>

## RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui um desafio para os professores, devido à sua particularidade e às várias dificuldades que os estudantes enfrentam para se manter no curso. Essa situação se repete no câmpus Sertão do Instituto Federal do Rio Grande do Sul e, por isso, propiciou o relato a seguir. Em razão dessa condição e ocorrência, uma turma que antes era heterogênea tornou-se feminina, pois apenas mulheres permaneceram frequentes. Diante disso, o autor sentiu-se desafiado a trabalhar o ensino de História em perspectiva diversa, que buscasse sentido e abertura para o enfrentamento dos silenciamentos quanto ao protagonismo histórico da mulher. A experiência pretende apresentar sugestões bibliográficas e reflexões sobre o ensino de História, sem, contudo, eximir-se de expor os limites do próprio relato.

**Palavras-chave:** História das mulheres. Educação de Jovens e Adultos. História Potencial.

## INTRODUÇÃO

O ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se um desafio por si só, pois, em período noturno, contempla geralmente o ingresso de egressos de tempos idos, ou seja, pessoas que, por razões diversas não deram continuidade aos estudos na idade esperada.

Somam-se às diferentes faixas etárias dos estudantes os tempos de vida e de aprendizagem diversos, as próprias diferenças de percepção quanto à realidade, as disparidades econômicas, e,

<sup>25</sup> Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Sertão. E-mail: manoelkischener@yahoo.com.br

especialmente, o fato de que muitos participantes trabalham durante o dia — fatores que impõem desafios ao ensino de EJA.

O ensino de História, em tempos de intensificação do acesso e da consulta às ditas inteligências artificiais, enfrenta talvez sua maior (e desleal) competição: a da facilidade — à palma da mão, em dispositivos (como que espécie de oráculo) — do consumo daquilo que, vulgarmente, se entende como narrativa histórica. É o distanciamento de sentido, e mesmo da utilidade, que outrora o mestre do contar e do espírito cronológico desempenhava no imaginário dos pupilos.

Isso posto, a escrita, em tom de relato de experiência, ampara-se no convívio docente (durante o ano letivo de 2025) com cinco estudantes — quatro sem acesso à escolarização há pelo menos 19 anos —, com vidas de trabalho diversas e sobrecarregadas, e com o encadeamento do viver de cada uma que busca se entrelaçar no todo da classe.

Por exemplo, da experiência político-partidária manifestada (duas foram candidatas a vereadora em suas cidades) e, mesmo, do desafio geracional, de tempos de aprendizagem diversos, com uma jovem que não se encontrou no curso técnico formal e, estimulada pela mãe, deu prosseguimento aos estudos na mesma turma.

Dada a singularidade da turma (que possuía homens matriculados, mas que foram infrequentes), o autor sentiu-se instigado a pensar a História a partir da busca de sentido em uma classe formada por mulheres, que o ensino histórico fosse ao encontro das narrativas que postulam centralidade da mulher ou que, pelo menos, propusessem maior visibilidade e, mesmo, adesão de sentido do corpo discente feminino.

Em outras escritas, o autor buscou, movido por uma espécie de tributo ao mundo materno, contribuir para que a narrativa histórica e, especialmente, o ensino de História acrescentasse à sua preocupação a invisibilidade da mulher.

Em Kischener (2020), a partir da preocupação com a história da mulher indígena, buscou-se, em apontamentos que se guiavam pela própria prática docente no ensino de História, refletir e apontar possibilidades docentes quanto ao silêncio a respeito dela na narrativa histórica.

Já em Kischener (2020a), desde uma perspectiva mais geral, há a busca por tratar da história da mulher quanto às ausências na escrita e ao silêncio, com ênfase na mulher do campo.

Nessa linha, em ambos os textos são apresentadas questões a respeito da ação (de entidades de assessoria, ou de comunicação, por exemplo) sobre a mulher indígena e a mulher do campo (agricultora), com sugestões de possibilidades de ensino, como a árvore genealógica centrada nos papéis femininos da família, no intento de resgatar parte da história que vem sendo paulatinamente esquecida, inclusive com a perda dos sobrenomes das genitoras quando da ação de registro civil e da adesão matrimonial aos seus consortes. Metodologicamente, e diante da busca de efetividade conteudista que alimenta o cerne do plano de ensino do curso (na modalidade de Ensino Médio com habilitação técnica em Administração) e da instituição, em apenas um ano (no 1º) foi concentrado todo o conteúdo da História, bem como os anseios e a adesão das partícipes e protagonistas da busca de sentido, no cotidiano semanal de duas aulas.

Então, segue-se a recomendação de Soihet (1998, p. 83), segundo a qual “Criatividade, sensibilidade e imaginação tornam-se fundamentais na busca de pistas que permitam transpor o silêncio e a invisibilidade que perdurou por tão longo tempo quanto ao passado feminino”.

### **UM OUTRO ENSINO DE HISTÓRIA SERÁ POSSÍVEL?**

Seria, então, a história delineada a partir da perspectiva feminina ou mesmo feminista? Não. Até pela condição de ausência do lugar de fala do autor, um homem, opta-se por adentrar os silenciamentos, enfatizar os protagonismos femininos e opor-se, com complemento no sentido da aprendizagem histórica, à perspectiva dicotômica de silenciar um para dar voz à outra.

Ao considerar a realidade do entorno da escola na narrativa em perspectiva de relato de experiência — um instituto federal cercado por áreas de cultivo, experimentação e criação de animais, com centralidade em cursos voltados à agropecuária — opta-se por seguir a ênfase de Perrot (2007, p. 110, com acréscimo), de que

[...] as camponesas são as mais silenciosas das mulheres. [pois] Imersas na hierarquia de sociedades patriarcais, são poucas as que emergem do grupo, pois se fundem com a família, com os trabalhos e os dias de uma vida rural que parece escapar à história, sendo mais objeto das pesquisas dos etnólogos.

Que ensino de História será (e está sendo) possível? Foi adotado como livro-chave, delineador e condutor para pesquisas “A mulher no terceiro milênio: uma história da mulher através dos tempos e suas perspectivas para o futuro”, de Rose Marie Muraro, como a autora sugere, na busca de trazer à luz “[...] o fascinante romance do mundo do ponto de vista da mulher” (MURARO, 2002, p. 10).

Dada a singularidade do ensino de História na modalidade EJA, os conteúdos selecionados para contemplar o ano letivo foram trabalhados na perspectiva de introdução e de retomada: rememorar o que já foi aprendido e também buscar sentido ao que, a partir das mídias, as estudantes acessam enquanto conhecimento histórico.

Ao elencar, com as estudantes, os conteúdos significativos (e buscar suprir o plano de ensino e a ementa do curso), buscou-se, a partir de curiosidades e de estímulos à percepção, que as mesmas pudessem passar a enxergar a história com o olhar do protagonismo feminino.

Como na citação a seguir: “[...] a hipótese de que a linguagem teria se desenvolvido a partir da necessidade de comunicação entre os machos caçadores não parece válida, e, sim, aquela que diz que ela se originou da comunicação entre as mães e seus filhos pequenos” (MURARO, 2002, p. 26).

Entre o desenvolvimento da linguagem e o sentido de marcação do tempo, qual propicia maior possibilidade de sentido às mulheres participantes da EJA? E ao próprio ensino de História? A passagem a seguir ilustra as potencialidades de um ensino para a dissonância histórica:

Certos antropólogos crêem que foram as mulheres as primeiras a intuírem os ciclos astronômicos devido à marcação dos dias de intervalo entre as menstruações. Até hoje as mulheres Yurok sabem prever por esse método com muita precisão o nascimento das crianças, com a diferença de apenas um dia, segundo relata Alexandre Marshack em seu livro *Roots of Civilization* (MURARO, 2002, p. 27, *itálico no original*).

É a partir do poder que se pode perscrutar o sentido da história, que se abre o leque dos protagonistas ou se fecha em pares quase institucionalizados na narrativa da ciência histórica, isto é, quase uma normatização da escrita em verve masculina de destaque.

Então, uma história do poder feminino ou da ação de mulheres

à frente de sociedades e nações será possível, visto que geralmente se potencializam os vencedores e as grandes ações dos varões?

Nessa linha, Quilligan (2022) expõe como, durante o século XVI, foram mulheres principalmente que redefiniram a cultura da monarquia europeia e enumera uma série de rainhas (e também protagonistas vistas como menores na História) com papel de destaque, a despeito do alerta de Scott (2024) de esta ser uma pretensão fantasiosa da historiografia tradicional, qual seja, a da mera substituição narrativa de feitos heroicos e exemplares, agora realizados por mulheres.

É um risco ficar entre a vontade voluntarista da inclusão, acrítica e, a conseqüente reprodução dos padrões de dominação na narrativa histórica. Então, a escrita deveria iniciar pelas protagonistas menores? A narrativa das protagonistas desde de baixo? A noção de História potencial também ampara a escrita, seja em aberturas possíveis, seja em criticidade aos conteúdos associados ao currículo oculto de matriz patriarcal que acaba sendo imposto na aprendizagem histórica.

Ou seja, “[...] em fazer as palavras e as ações daqueles que habitam essas posições diferenciadas atravessarem tempos e espaços imperialmente divididos” e serem postas a confluir e a confrontar as formas de violência (AZOULAY, 2024, p. 103).

Assim, de acordo com a mesma autora:

A história potencial não é um relato alternativo desse mundo já historicizado, e sim uma tentativa deliberada de pulverizar a matriz da história, de repudiar o que foi historicizado de modo a reinserir no campo fenomenológico fabricado da história imperial as potencialidades reprimidas, tornado-as novamente presentes para serem continuadas (AZOULAY, 2024, p. 93, *italico no original*).

Em outro texto de Muraro (2000, p. 191, com acréscimo) há o conclave: “Vamos tomar gosto pelas novas estruturas [os novos movimentos sociais], fazendo grupos, nem que sejam de três ou quatro pessoas, no bairro, no sindicato, no partido” e, assim, pouco a pouco, sejamos tomados pelo “[...] desejo de um mundo mais humano”, com aprendizagem histórica significativa e que leve em conta também o protagonismo da mulher, seja em recorte de conteúdos, seja em forma metodológica e na própria didática em sala de aula.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O texto apresenta reflexões, a partir da vivência em uma turma feminina de EJA, sobre o ingresso no sentido e no protagonismo no ensino, na aprendizagem e na narrativa do que foi e naquilo que os historiadores consideram História.

E como observa Scott (1998, p. 304), essa ação orquestrada em um processo de “[...] historicização que implica exame crítico de todas as categorias explicativas tomadas normalmente como óbvias”, encontra eco na perspectiva de Azoulay (2024) que indica como a visão imperialista (que se poderia afirmar, de outra forma, eurocêntrica, patriarcal etc.) tem implicado o silenciamento do protagonismo da mulher.

Um limite do relato, corroborado pela própria perspectiva do plano de ensino elaborado pela instituição, é o espaço-tempo que, em apenas um ano letivo com dois períodos semanais, apresenta a expectativa de que se possa dar conta da totalidade cronológica da aventura da história humana.

Outro fator é a quantidade de estudantes, uma característica da Educação de Jovens e Adultos, a inconstância de frequência e mesmo a ocorrência de abandono escolar por uma série de fatores.

O ensino de História deve ser abordado de forma diferenciada, pela complexidade do público que adentra as salas de aula e para fazer jus aos direitos que diferentes movimentos sociais, modernos e contemporâneos, por suas lutas por reforma, ampliação e correção de rumo da ação do Estado, propiciam o acesso, muitas vezes não devidamente contextualizado.

A recepção da turma à proposta foi afetiva, mas não sem conflitos redimíveis, pois apontou para a necessidade de desacomodar, de forma permanente, o professor, mas especialmente as estudantes que, apesar de serem beneficiadas e estimuladas na nova perspectiva, estavam acostumadas às práticas de ensino tradicionais que esperam passividade.

Ao contrário, para ser protagonista e fazer frente aos silenciamentos, exige-se criticidade constante, abertura e protagonismo na própria aprendizagem.

A Educação de Jovens e Adultos, por sua singularidade, carece mais da perspectiva sensível do professor para adentrar a espécie de tabu narrativo que confere centralidade à narrativa da história humana

aos homens, excluindo parcela significativa, como indicam os censos, já que a maioria da população brasileira é composta por mulheres.

O adentrar no tema, a partir da sugestão de referências femininas na escrita e na problematização em sala de aula, é um dos intentos do presente escrito — apesar de seus limites — em adesão ao conclame de “[...] deixarmo-nos mover mais pelo desejo de uma história justa” (OLIVEIRA, 2024, p. 13).

## REFERÊNCIAS

AZOULAY, Ariella A. **História potencial: desaprender o Imperialismo**. Trad. Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu Editora, 2024.

KISCHENER, Manoel A. A mulher indígena na história: uma revisão de bibliografia que busca expor silenciamentos, mas também caminhos ao ensino. In: **2º Simpósio Online de Ensino de História**. Ananindeua, UFPA, 2020.

KISCHENER, Manoel A. Pela mulher, pelas mulheres do campo e pelo ensino de história. In: **2º Simpósio Online de Ensino de História**. Ananindeua, UFPA, 2020a.

MURARO, Rose M. **A mulher no terceiro milênio: uma história da mulher através dos tempos e suas perspectivas para o futuro**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2002.

MURARO, Rose M. **Textos da fogueira**. Brasília: Letraviva, 2000.

OLIVEIRA, Maria da G. de. Fantasia, desejo e prática da história feminista como crítica. In: SCOTT, Joan W. **A fantasia da história feminista**. Trad. Elisa Nazarian. Belo Horizonte: Autêntica, 2024, p. 7-13.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Trad. Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007.

QUILLIGAN, Maureen. **Quando as mulheres governavam o mundo: criando a Renascença na Europa**. Trad. Elisa Nazarian. São Paulo: Vestígio, 2022.

SCOTT, Joan W. **A fantasia da história feminina**. Trad. Elisa Nazarian. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

SCOTT, Joan W. A invisibilidade da experiência. Trad. Lúcia Haddad. São Paulo, **Projeto História**, v. 16, p. 297-325, fev., 1998.

SOIHET, Rachel. História das mulheres e história de gênero: um depoimento. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 11, p. 77-87, 1998.

# DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E O USO DAS FERRAMENTAS DE TIC: O CASO PROEJA COMÉRCIO NO CAMPUS RESTINGA DO IFRS

Sophy dos Santos<sup>26</sup>

Marcelo Machado Barbosa Pinto<sup>27</sup>

## RESUMO:

Hoje em dia, é possível dizer que o efeito provocado pelo avanço acelerado das tecnologias, intensificado pela *internet* e pela automatização, vêm transformando profundamente a nossa sociedade. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) vieram a possibilitar o acesso móvel e ubíquo ao ensino, à pesquisa, à exploração do conhecimento e à comunicação. Este estudo tem como objetivo analisar o impacto das TICs no ambiente de aprendizagem escolar, com foco no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), por conta da sua vasta diversidade cultural e de gerações. A metodologia adotada combina pesquisa documental, vinda de artigos e livros, com experiências práticas dentro de sala de aula, com fundamento na pesquisa-ação. A investigação busca contextualizar as TICs na educação, identificar barreiras de aprendizagem enfrentadas pelo PROEJA e analisar estratégias para superá-las.

**Palavras-chave:** Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). PROEJA. Educação. Barreiras de aprendizagem.

## 1. INTRODUÇÃO

Nos dias atuais observamos as tecnologias emergirem e se integrarem cada vez mais as nossas atividades, sejam elas no trabalho doméstico, na atividade bancária, no meio jurídico, social, escolar,

---

<sup>26</sup> Bolsista de ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Restinga; Email: 10160189@aluno.restinga.ifrs.edu.br

<sup>27</sup> Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Restinga; Email: marcelo.machado@restinga.ifrs.edu.br

entre outros. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) servem como ferramentas essenciais nesse contexto, possibilitando novas formas de acesso ao conhecimento, à interação e à construção de saberes. Nos ambientes educacionais, estas ferramentas vêm sendo cada vez mais incorporadas no dia-a-dia popular, gerando oportunidades, mas também desafios e barreiras relacionadas à inclusão e adaptação de diferentes públicos.

Com isso, é inegável a relevância das TICs na nossa sociedade e a necessidade de compreender suas implicações em públicos vindos de diferentes realidades, como no caso escolhido para este estudo: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que atende um público marcado por diversidades culturais, sociais e principalmente de diferentes gerações.

A metodologia adotada é a da pesquisa-ação, consolidando-se por meio de uma pesquisa documental, através da análise de artigos e livros, aliada pelas experiências de sala de aula e de apoio aos estudantes, tanto no formato presencial quanto virtual. O trabalho está estruturado em três partes: inicialmente, apresenta-se a contextualização teórica sobre as TICs e sua inserção nos espaços educacionais; em seguida, discute-se a realidade do PROEJA e os desafios identificados; por fim, analisam-se as estratégias de superação de barreiras de aprendizagem, lançando luz sobre o papel das tecnologias em uma educação mais inclusiva por meio de relatos sobre as intervenções nas experiências em sala de aula.

## **2. AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são fruto de processos históricos ligados a sucessivas revoluções na propagação da tecnologia, do conhecimento e da comunicação, permitindo-se assim, caracterizar o momento atual como de uma nova era de revolução tecnológica. Essa transformação influenciou as mudanças dentro do campo educacional e alterou profundamente papéis e dinâmicas entre professores, estudantes e o próprio conhecimento. Conforme aponta Anderson (2010), assim como a tecnologia se integrou ao dia a dia da sociedade, a sociedade também precisa se integrar e alterar o seu

modo de agir. Segundo este autor, a função do professor de transmissor exclusivo de informações passa a ser a de um mediador e facilitador da aprendizagem, enquanto os estudantes deixam de ser destinatários passivos para se tornarem participantes ativos e autônomos do processo educativo.

O impacto das TICs também impõe novas competências exigidas pelo mundo contemporâneo, como pensamento crítico, colaboração, comunicação e letramento digital. Em resposta a essas demandas, governos e instituições educacionais têm buscado integrar as tecnologias ao ensino, seja pela incorporação de ferramentas digitais, como o *e-learning*, a aprendizagem móvel e o uso de recursos da *Web 2.0* (*blogs, wikis, redes sociais, plataformas colaborativas, etc.*).

Contudo, a adoção das TICs não ocorre de forma homogênea. O estudo de De Oliveira Nunes *et al.* (2023), realizado com professores de geografia em escolas públicas da cidade de Patos na Paraíba, revelou que, embora a maioria dos docentes já utilizem recursos digitais — como vídeos, *slides* e mapas interativos — ainda enfrentam barreiras significativas na interação e ensino destas ferramentas aos estudantes. Entre elas destacam-se a limitação de infraestrutura, a ausência de apoio institucional, o tempo reduzido para planejamento e sua formação docente restrita a iniciativas pontuais. Esse cenário reforça a necessidade de políticas contínuas de capacitação, que preparem os professores para explorar o potencial criativo, colaborativo e personalizado das tecnologias.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância das TICs como elementos essenciais para o desenvolvimento das competências dos estudantes, legitimando a inserção tecnológica na prática pedagógica. No entanto, tanto Anderson (2010) quanto De Oliveira Nunes *et al.* (2023) convergem em destacar que a mera presença das tecnologias não garante a inovação educacional. É fundamental que a sua utilização seja integrada às metodologias de ensino e ao agir em sala de aula, tratando-se não somente das tecnologias, mas também da relação entre estudante e professor, promovendo-se aprendizagens mais significativas, inclusivas e conectadas à realidade dos estudantes.

### **3. O PROEJA E SEUS DESAFIOS EDUCACIONAIS**

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com

a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) apresenta-se como uma política voltada à inclusão educacional e social, buscando articular a formação básica com a profissional. Seu público é composto, em grande parte, por trabalhadores, pessoas que interromperam os estudos por longos períodos e estudantes de diferentes faixas etárias. Essa diversidade, embora enriquecedora, gera também desafios pedagógicos que se intensificam quando tratamos da integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Entre os principais obstáculos está o letramento digital, já que muitos estudantes nunca tiveram contato constante com computadores ou *internet* antes de ingressar no programa. Além disso, fatores socioeconômicos limitam o acesso a dispositivos adequados e à conectividade, o que dificulta a continuidade dos estudos em forma móvel. Questões geracionais também se tornam barreiras, visto que estudantes de maior idade podem apresentar mais resistência ou insegurança frente às novas tecnologias, enquanto os jovens tendem a se adaptar com mais rapidez, criando um abismo de conhecimento que separa os estudantes.

Outro fator de importância para o aprendizado contínuo no uso das TICs é a autonomia. Holec define autonomia como *“the ability to take charge of one’s learning”* (HOLEC, 1980), ou seja, a habilidade de tomar controle sobre seu aprendizado, trazendo esse processo como uma questão de maturidade que deve ser cultivada nos estudantes para o entendimento tanto de seu próprio ritmo quanto de suas necessidades pessoais. Logo, além da integração das tecnologias, entendemos a necessidade de trazer essa mentalidade autônoma para eles.

#### **4. METODOLOGIA E RELATOS DA EXPERIÊNCIA**

A metodologia adotada neste estudo seguiu a orientação de uma pesquisa-ação, combinando a investigação documental com intervenções pedagógicas em sala de aula, abrangendo experiências com estudantes tanto na forma presencial quanto virtual. De acordo com Franco (2005), a pesquisa-ação requer a participação ativa dos sujeitos, permitindo a reflexão coletiva e a transformação das práticas educativas. Assim, esta metodologia foi escolhida por possibilitar a análise crítica e o aprimoramento das ações de ensino, considerando o

envolvimento direto dos participantes.

Na etapa documental, os meses de abril e maio de 2025 foram dedicados ao estudo de referenciais teóricos sobre as TICs e seu papel na educação. O principal material utilizado foi o livro de Anderson (2010), que apresenta conceitos fundamentais sobre a mudança de papéis no processo de ensino-aprendizagem — destacando o professor como mediador e guia, enquanto o estudante é tratado como sujeito ativo e autônomo em seu próprio aprendizado. O autor também descreve as fases de integração das TICs nas instituições: desde o momento em que surgem como ferramentas complementares até se tornarem meios autônomos de aprendizagem.

Para complementar esses conhecimentos, foram utilizados artigos nacionais de De Oliveira Nunes *et al.* (2023) e Oliveira e Moura (2015). Esses estudos contribuíram para contextualizar a realidade brasileira, evidenciando que o país ainda se encontra em uma fase emergente de integração tecnológica, na qual os recursos digitais são frequentemente utilizados de forma complementar e não integrada ao dia a dia dos estudantes.

Durante esse período foram realizados seis encontros semanais com a turma do Curso Técnico em Comércio integrado ao ensino médio da modalidade PROEJA, sob acompanhamento do professor Marcelo Machado Barbosa Pinto, que na época estava responsável por parte do componente curricular de Mercadologia. Esses encontros foram essenciais para que um dos autores, a Sophy dos Santos (estudante do Curso de Informática integrado ao ensino médio no IFRS Campus Restinga, atualmente graduanda em Ciência da Computação na UFRGS), bolsista de ensino e pesquisadora deste estudo se familiarizasse com a rotina de apoio aos estudantes e começasse a desenvolver estratégias a serem aplicadas posteriormente no período de ação.

Figura 1 — Sala de aula e estudantes da primeira turma: 1º semestre de 2025



Fonte: Elaborada pelos autores (2025)

A partir do segundo semestre, uma nova turma passou a ser atendida, desta vez no componente curricular de Gestão de Pessoas, o que proporcionou uma nova amostra de experiências, com intervenções e análises. Nesse período, a etapa prática tornou-se o foco do estudo. Para o desenvolvimento das atividades, foi escolhido um laboratório do *Campus* (sala 509), onde os estudantes puderam utilizar os computadores disponíveis, integrando o *Moodle* como principal ferramenta pedagógica.

No primeiro encontro, observou-se que muitos estudantes ainda apresentavam dificuldades no uso de certas ferramentas TICs estudantis, como o *e-mail* estudantil, o SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas) e o próprio *Moodle*. Essas dificuldades estavam relacionadas tanto à falta de familiaridade e de uso destas ferramentas quanto a certas falhas de *design* e interatividade de alguns sistemas, como o SIGAA. Então, estas barreiras foram gradualmente superadas ao longo das aulas iniciais em julho de 2025, por meio de explicações, demonstrações e acompanhamento individualizado, garantindo que todos os estudantes alcançassem uma base similar de conhecimento destas ferramentas.

Três estudantes verbalizaram essa transformação:

*“Eu tinha medo do computador, agora tenho confiança, penso que sou capaz de usar a máquina” (Estudante A);*

*“A ajuda da Phy (Sophy) me deixou mais calma, agora me sinto mais segura para acompanhar a aula no computador” (Estudante B);*

*“Não conseguia entender o SIGAA, agora aprendi como ver as minhas faltas e as outras atividades” (Estudante C).*

Após essa fase inicial de adaptação, atividades mais complexas passaram a ser propostas, com necessidade do uso de ferramentas de edição de texto, como *Google Docs*, *LibreOffice* e o editor do *Moodle*, ferramentas que são fundamentais e de uso cotidiano no mundo do trabalho. Os estudantes foram incentivados a escolher o meio com o qual se sentissem mais confortáveis, promovendo assim o desenvolvimento da autonomia e da confiança no uso das TICs, com apoio contínuo da pesquisadora para esclarecer dúvidas e orientar o processo de aprendizagem. Após algumas semanas, os estudantes já demonstravam uma melhor convivência com o uso dos editores de textos. Aqueles com mais familiaridade passaram a ajudar os colegas com suas dificuldades, criando um espaço colaborativo de aprendizagem. Os estudantes que apresentavam barreiras de aprendizagem conseguiram aos poucos desenvolver formas próprias de utilizar as plataformas, nem sempre seguindo os padrões do que se é esperado e revelaram um avanço significativo: a criação de uma autonomia digital. Essa conquista é particularmente relevante, pois indica que os estudantes adquiriram a capacidade de aprender novas ferramentas digitais de maneira independente, ressaltando-se aqui uma habilidade essencial e de grande importância para ser utilizada no mundo do trabalho.

Dois estudantes verbalizaram essa experiência:

*“Tive dificuldades na escrita do texto na tela, mas com a ajuda consegui enviar o texto” (Estudante D);*

*“Consegui abrir a caixa de mensagem do Moodle e ver a tarefa e acessá-la. A Phy me ajudou” (Estudante E);*

Figura 2 – Atividades com a segunda turma: 2º semestre de 2025



Fonte: Elaborada pelos autores (2025)

Como último teste, no final de outubro de 2025, decidimos realizar a primeira avaliação da turma de forma remota por intermédio do *AVEA Moodle*, tendo o *Google Meet* como ferramenta de suporte virtual, caso os estudantes tivessem alguma intercorrência. Foi utilizado um questionário de múltipla escolha no *AVEA*, ferramenta que eles não tinham contato até então. Porém, decidimos fazer uma aula pré-avaliação, onde eles teriam que responder a um questionário similar em sala de aula, para que se familiarizassem com o sistema. A pré-avaliação e a avaliação foram um sucesso, poucas dúvidas foram levantadas e as suas respostas foram majoritariamente corretas.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante o desenvolvimento do estudo foi enfatizado o entendimento de como as TICs não só podem, mas estão transformando vidas na sociedade, incluindo o aprendizado dentro do ambiente estudantil. Mesmo com as dificuldades iniciais — a falta de familiaridade com as ferramentas, o receio em utilizá-las, etc —, aos poucos os estudantes foram ganhando confiança e construindo sua própria autonomia. A convivência em sala de aula mostrou que, com paciência, apoio e colaboração entre os colegas e educadores, é

possível romper barreiras e criar um ambiente de aprendizado mais aberto e participativo.

Mais do que ensinar ferramentas, o projeto mostrou a importância de formar pessoas capazes de se adaptar, aprender e colaborar com suas formações. Essas habilidades, conhecimentos e atitudes vão além da sala de aula e são fundamentais para o futuro dos estudantes como técnicos em comércio no mundo do trabalho. A experiência de integrar as TICs na educação de jovens e adultos foi, portanto, um caminho para tornar o ensino mais inclusivo, humano e conectado com o futuro da formação cidadã.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Jonathan. **ICT Transforming Education: A Regional Guide**. Bangkok: UNESCO, 2010.

DE OLIVEIRA NUNES, Gillianne; CRISTINA MEIRA, Tânia; DOS SANTOS SOBRINHO, Djanni Martinho; MEIRA GARCIA, Tulia Fernanda. Desafios e possibilidades do uso das TICs. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 227–245, 2023. DOI: 10.21680/1984-3879.2023v23n2ID33462. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/33462>. Acesso em: 11 ago. 2025.

FRANCO, Maria Amelia do Rosário Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**. v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

HOLEC, Henri **Autonomy and Foreign Language Learning**. Strasbourg: Council of Europe, 1980.

OLIVEIRA, Cláudio de e MOURA, Samuel Pedrosa. TICs na educação: a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação na aprendizagem do aluno. **Revista Eletrônica do curso de pedagogia da PUC Minas: Pedagogia em ação**, v. 7 n. 1, p. 75-94, 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/pedagogiacao/article/view/11019/8864>. Acesso em: 29 set. 2025

# CONSTRUINDO SIGNIFICADOS EM QUÍMICA: PRÁTICAS INVESTIGATIVAS SOBRE ESTADOS FÍSICOS E PROPRIEDADES DA MATÉRIA NA EJA DO IFRS CÂMPUS ROLANTE

Joyce Moura Borowski<sup>28</sup>

Melânia Cristina Biasus<sup>29</sup>

## RESUMO:

O trabalho apresenta uma experiência didática desenvolvida com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no componente curricular de Química, com o objetivo de favorecer a compreensão dos estados físicos e das propriedades da matéria por meio de práticas investigativas e contextualizadas. Fundamentado nos princípios freireanos, na aprendizagem significativa de Ausubel e no ensino por investigação de Carvalho, o estudo foi realizado em doze aulas teóricas e práticas, articulando teoria, experimentação e diálogo. As atividades envolveram observações de fenômenos cotidianos, experimentos simples e registros coletivos, estimulando a curiosidade, o protagonismo e a construção do raciocínio científico. Os resultados indicaram maior engajamento, compreensão conceitual e valorização dos saberes prévios dos alunos, evidenciando que práticas acessíveis e contextualizadas promovem uma aprendizagem significativa, crítica e humanizadora no ensino de Química na EJA.

**Palavras-chave:** EJA. Ensino de Química. Práticas investigativas. Aprendizagem significativa.

## 1. INTRODUÇÃO

A Química, enquanto ciência que investiga a matéria e suas transformações, é essencial para compreender os fenômenos naturais e tecnológicos presentes no cotidiano. Entretanto, no ensino médio

---

<sup>28</sup> Docente de Química do IFRS Campus Rolante

<sup>29</sup> Pedagoga do IFRS Campus Rolante

— e de forma ainda mais evidente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) — muitos estudantes demonstram dificuldades em relacionar os conceitos teóricos com os fenômenos concretos, o que frequentemente resulta em desinteresse e na percepção da disciplina como distante da realidade ou excessivamente abstrata.

Na sociedade contemporânea, marcada por crescentes exigências de qualificação profissional, a educação torna-se fundamental para a inserção, permanência e progressão no mundo do trabalho. Nesse contexto, muitos trabalhadores recorrem à EJA em busca de certificação e de melhores oportunidades. Tal cenário exige das instituições de ensino uma postura acolhedora e sensível às trajetórias e aos saberes prévios dos estudantes.

A EJA atende indivíduos que se encontram fora da faixa etária considerada regular para a escolarização, muitas vezes em razão de reprovações, abandono escolar ou necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho. Esse público apresenta características heterogêneas e demandas específicas, o que torna necessária a adoção de metodologias pedagógicas diferenciadas, capazes de favorecer a aprendizagem significativa e a contextualização dos conteúdos. Além disso, muitos estudantes trabalham durante o dia, enfrentando cansaço, dificuldades de concentração e frequência irregular, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis, dinâmicas e sensíveis às suas condições de vida.

Ensinar Química nesse contexto constitui um desafio, considerando a natureza abstrata de diversos conceitos da disciplina, que exigem habilidades de leitura, interpretação e raciocínio lógico. Essa dificuldade se intensifica quando o ensino ocorre de forma fragmentada e descontextualizada, sem estabelecer conexões com a realidade dos estudantes. A ausência de contextualização, aliada à ênfase excessiva na memorização e em cálculos mecânicos, tende a afastar os estudantes do conhecimento científico e a reduzir o potencial formativo da aprendizagem.

É importante reconhecer que os estudantes da EJA trazem consigo conhecimentos construídos ao longo de suas experiências de vida. Quando esses sujeitos superam os obstáculos que os afastaram da escola e retornam ao ambiente educativo, encontram um espaço permeado por novos desafios, expectativas e aprendizagens. Nesse processo, os

saberes construídos na vida cotidiana podem ser ressignificados no contexto escolar, contribuindo para uma compreensão mais ampla da realidade e fortalecendo o papel da educação como instrumento de transformação social.

Essa perspectiva dialoga com os princípios de Freire (1996), que compreende a educação como prática libertadora e defende o professor como mediador do conhecimento, responsável por promover o diálogo entre o saber científico e os saberes populares dos educandos.

Nesse sentido, compreende-se que o ensino de Química, especialmente na EJA, deve estimular a curiosidade, a investigação e a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. Assim, a experiência docente relatada neste trabalho buscou desenvolver uma sequência de aulas teóricas e práticas sobre os estados físicos da matéria, suas transformações e propriedades, com o objetivo de aproximar o conhecimento científico da realidade dos estudantes e favorecer a compreensão dos conceitos.

Especificamente, buscou-se identificar e diferenciar os estados físicos e as propriedades da matéria; compreender suas transformações e características observáveis; relacionar os fenômenos estudados com situações do cotidiano; desenvolver práticas experimentais investigativas que estimulassem a observação, a formulação de hipóteses e a elaboração de explicações pelos estudantes; incentivar a autonomia intelectual, o trabalho colaborativo e a comunicação científica por meio do registro e da discussão dos resultados; e valorizar os saberes prévios e as experiências dos estudantes da EJA, promovendo uma aprendizagem significativa e humanizada.

## **2. METODOLOGIA**

As atividades foram realizadas no componente curricular de Química com estudantes do segundo semestre do Curso Técnico em Comércio Integrado ao Ensino Médio, na modalidade PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Rolante. As aulas teóricas foram desenvolvidas em sala de aula e as atividades experimentais no Laboratório de Práticas de Ensino, totalizando doze aulas, cada uma com duração de cinquenta minutos.

A metodologia adotada fundamentou-se nos princípios da educação dialógica de Freire (1996), na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2003) e na abordagem de ensino por investigação proposta por Carvalho (2013). Segundo Ausubel (2003), a aprendizagem ocorre de *forma mais efetiva quando o novo conhecimento estabelece relações com os conhecimentos prévios do estudante, sendo incorporado de maneira significativa à sua estrutura cognitiva.*

A sequência das atividades foi organizada em dois blocos temáticos, cada um composto por seis aulas, o primeiro bloco abordou os “*Estados físicos da matéria e suas transformações*” e o segundo explorou as “*Propriedades da matéria*”.

As aulas iniciais de cada bloco foram teóricas, expositivas e dialogadas, voltadas à construção conceitual e à investigação dos fundamentos teóricos dos conteúdos abordados. Nesses momentos, os estudantes foram incentivados a compartilhar seus conhecimentos prévios, levantar questionamentos e participar de discussões orientadas. Como síntese dessas aprendizagens, os estudantes confeccionaram um cartaz manual (Figura 1) utilizando recortes, imagens e esquemas, no qual representaram os principais conceitos estudados e as relações estabelecidas durante as discussões em sala de aula.

**Figura 1 - Cartaz elaborado pelos estudantes**



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Na sequência, foram realizadas aulas práticas em pequenos grupos, nas quais os estudantes puderam aplicar e relacionar

os conhecimentos teóricos à realidade cotidiana. As atividades experimentais permitiram observar fenômenos, testar hipóteses e construir explicações próprias, com registro e discussão coletiva dos resultados, promovendo o raciocínio científico e a interpretação dos processos envolvidos. As práticas realizadas estão descritas a seguir.

## 2.1 Estados físicos da matéria e suas transformações

Nesta etapa, os estudantes puderam observar e compreender os estados físicos da matéria (sólido, líquido e gasoso), bem como suas principais transformações (fusão, solidificação, evaporação, condensação e sublimação), por meio de experimentos simples e contextualizados com situações do cotidiano. As atividades desenvolvidas foram:

2.1.1 Elaboração de chocolate: os estudantes cortaram pedaços de chocolate e os aqueceram em um béquer até o derretimento, observando o processo de fusão e registrando a temperatura no momento da mudança de estado físico. Em seguida, o chocolate líquido foi colocado em fôrmas e levado à geladeira, permitindo observar o processo de solidificação. Essa atividade possibilitou compreender que o ponto de fusão é uma propriedade física específica de cada substância.

2.1.2 Fervura do leite: os estudantes aqueceram leite em um béquer e registraram a temperatura no momento em que o líquido entrou em ebulição. Em seguida, repetiram o mesmo procedimento utilizando água. A comparação entre os dois experimentos permitiu discutir como a presença de substâncias dissolvidas, como açúcares e proteínas no leite, eleva o ponto de ebulição, tornando-o superior ao da água.

2.1.3 Formação de gotículas de água: após a fervura da água, os estudantes colocaram um vidro-relógio frio sobre o béquer e observaram a formação de pequenas gotículas de água em sua superfície, evidenciando o processo de condensação.

2.1.4 Revelação da impressão digital: os estudantes deixaram

suas impressões digitais em uma folha de papel e a expuseram ao vapor de iodo proveniente do aquecimento suave de cristais do elemento. A prática permitiu discutir conceitos relacionados à volatilidade e à sublimação.

A Figura 2 apresenta os estudantes durante a realização das atividades experimentais.

**Figura 2 - Experimentos realizados pelos estudantes**



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

## 2.2 Propriedades da matéria

Na segunda sequência de atividades práticas, os estudantes exploraram propriedades físicas, químicas e organolépticas da matéria, com o objetivo de identificar características observáveis e compreender como essas propriedades permitem diferenciar substâncias e reconhecer fenômenos físicos e químicos. As atividades realizadas foram:

**2.2.1 Solubilidade – mistura de solutos em diferentes solventes:** os estudantes testaram a dissolução de sal e açúcar em água e em óleo, observando que ambos se dissolvem em água, mas não em óleo. O experimento possibilitou compreender o princípio químico de que “semelhante dissolve semelhante”.

**2.2.2 Densidade – como saber se o ovo está estragado:** os estudantes utilizaram dois béqueres contendo água e colocaram um ovo em cada um, observando se o ovo flutuava ou afundava, conforme sua densidade em relação à da água. A prática possibilitou discutir o conceito de densidade e compreender como alterações internas nos

sólidos podem modificar seu comportamento em líquidos, relacionando o conceito à observação de fenômenos cotidianos.

2.2.3 Efervescência – reação entre vinagre e bicarbonato de sódio: ao misturar vinagre (ácido acético) e bicarbonato de sódio, os estudantes observaram intensa liberação de gás e formação de espuma, evidenciando a ocorrência de uma reação química.

2.2.4 Propriedades organolépticas – sentidos e observação sensorial: os estudantes exploraram propriedades perceptíveis pelos sentidos. De olhos vendados, identificaram cheiros de condimentos e especiarias (erva-doce, orégano, camomila, páprica e curry), reconheceram a textura de diferentes alimentos (óleo, massa, arroz e farinha de mandioca) e provaram líquidos variados (água, suco de laranja, leite, suco de maracujá e suco de uva) (Figura 3). Essa atividade favoreceu a percepção de que os sentidos humanos também podem auxiliar na identificação e diferenciação de substâncias, ainda que de forma qualitativa.

**Figura 3 - Materiais utilizados para avaliar as propriedades organolépticas**



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Durante todas as atividades práticas, os estudantes registraram observações, compararam resultados e discutiram coletivamente os fenômenos, articulando os conceitos de calor, temperatura e energia, construindo significados e o entendimento de que as transformações físicas da matéria não alteram sua composição química, apenas o estado de agregação das partículas.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Durante o desenvolvimento das atividades teóricas e práticas, observou-se elevado nível de engajamento e participação dos estudantes, especialmente nas atividades experimentais. A abordagem investigativa e contextualizada favoreceu a curiosidade, o diálogo e a cooperação entre os grupos, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento.

Nas aulas teóricas iniciais de cada bloco temático, os estudantes demonstraram interesse em compartilhar experiências pessoais relacionadas ao conteúdo, como o preparo de alimentos e o uso de produtos domésticos. Essa troca de vivências facilitou a introdução dos conceitos científicos e a mobilização dos conhecimentos prévios, aspecto fundamental para a aprendizagem significativa, conforme destaca Ausubel (2003).

Durante as atividades práticas relacionadas aos estados físicos da matéria e suas transformações, os estudantes identificaram processos como fusão, solidificação, evaporação, condensação e sublimação, relacionando-os a fenômenos observados em seu cotidiano. Os registros realizados evidenciam a capacidade de estabelecer relações entre os experimentos realizados e situações comuns. A medição de temperatura durante os experimentos também estimulou discussões sobre transferência de calor, energia e comportamento das partículas, favorecendo o desenvolvimento do raciocínio científico e o uso responsável dos instrumentos laboratoriais.

Na sequência de atividades sobre propriedades da matéria, observou-se evolução no uso da linguagem científica. Termos como ponto de fusão, densidade e efervescência passaram a ser empregados com maior precisão nas discussões e nos registros realizados pelos estudantes.

Outro aspecto relevante foi o desenvolvimento de atitudes investigativas e colaborativas. Os grupos demonstraram autonomia na organização dos materiais, na formulação de hipóteses e na discussão dos resultados. Nesse processo, o professor atuou como mediador da aprendizagem, incentivando o pensamento crítico e o diálogo científico, em consonância com as perspectivas de Freire (1996) e Carvalho (2013).

Também se evidenciou a valorização dos saberes prévios e

das experiências práticas dos estudantes, quando relacionaram os experimentos a situações do cotidiano, como cozinhar, conservar alimentos ou preparar produtos de limpeza caseiros, tornando o aprendizado mais significativo. Essa relação confirma a perspectiva de Ausubel (2003), segundo a qual o novo conhecimento é assimilado de forma mais duradoura quando se conecta a experiências concretas e familiares.

Do ponto de vista atitudinal, notou-se maior cooperação, respeito às normas de segurança, organização e cuidado com os materiais. Houve também avanços na comunicação oral e escrita, uma vez que os estudantes apresentaram suas observações em grupo e registraram suas conclusões, contribuindo para o desenvolvimento das competências gerais, especialmente o pensamento científico, crítico e criativo, e a argumentação baseada em evidências.

O presente trabalho corrobora os estudos de Santos et al. (2019), Silva (2020) e Vieira (2025), ao evidenciar que o ensino de Química se torna mais efetivo quando fundamentado em metodologias diferenciadas, contextualizadas e pautadas no diálogo e na afetividade. As práticas desenvolvidas com materiais simples e acessíveis demonstraram potencial para despertar o interesse e o engajamento dos estudantes da EJA, favorecendo uma aprendizagem significativa. Dessa forma, reafirma-se o papel do professor como mediador e formador, comprometido com uma educação científica crítica e emancipadora.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência descrita evidenciou que o ensino de Química na Educação de Jovens e Adultos pode tornar-se mais significativo quando fundamentado em metodologias investigativas e contextualizadas. A articulação entre teoria e prática possibilitou que os estudantes compreendessem os fenômenos estudados de maneira mais concreta, reconhecendo a presença da Química em diferentes situações do cotidiano.

As atividades experimentais, desenvolvidas com materiais simples e acessíveis, contribuíram para ampliar o interesse dos estudantes e estimular a curiosidade científica, a cooperação entre os grupos e o desenvolvimento do pensamento investigativo.

Além disso, a valorização dos saberes prévios e das experiências de vida dos estudantes da EJA mostrou-se um elemento essencial para o sucesso da proposta pedagógica. Ao estabelecer conexões entre o conhecimento científico e o cotidiano dos educandos, o processo educativo torna-se mais significativo e relevante.

Conclui-se que a adoção de práticas investigativas e contextualizadas no ensino de Química favorece uma aprendizagem significativa, crítica e participativa. Ao proporcionar experiências que integram teoria, prática e reflexão, o professor assume um papel mediador e humanizador, contribuindo para transformar o ambiente escolar em um espaço de diálogo, descoberta e construção coletiva do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

CARVALHO, A. M. P. **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SANTOS, A. P.; LIMA, R. F.; COSTA, J. C. Metodologias ativas e o ensino de Química: estratégias para o engajamento e a aprendizagem significativa. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 3, n. 2, p. 45–58, 2019.

SILVA, M. R. Atividades experimentais simples e o ensino de Química contextualizado. **Revista de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, v. 2, n. 1, p. 77–90, 2020.

VIEIRA, C. F. Práticas experimentais de baixo custo no ensino de Química para jovens e adultos: desafios e possibilidades. **Caderno de Educação e Tecnologia**, v. 7, n. 1, p. 102–115, 2025.

# A EJA NO IFRS - CAMPUS ROLANTE: CADA VIDA É UMA HISTÓRIA - PARTE I

Allison David Matana<sup>30</sup>  
Jonatan Aires Martins<sup>31</sup>  
Luciana Lopes de Freitas<sup>32</sup>  
Tamires Roberta da Silva<sup>33</sup>  
Vera Teixeira de Arruda<sup>34</sup>

## RESUMO

Durante as aulas da disciplina de Informática Aplicada, lecionadas no 2º semestre de 2025, para a Turma da EJA – Técnico em Administração do IFRS – Campus Rolante, surgiu a possibilidade dos estudantes produzirem textos autorais e autobiográficos, com o objetivo de exercitarem a utilização de programas de edição de texto e o domínio da digitação. Além disso, cada estudante tem uma história de resiliência, de luta ou de luto, de dores e amores, e principalmente de esperança. Segundo Teixeira (2003), “a reconstituição da história de vida é vista como transformadora e reconstituente do sujeito, na medida em que ele toma consciência das nuances de seu percurso, podendo ressignificar suas experiências”. Essas histórias de vida também fortalecem os laços entre os estudantes, pois apesar de cada relato ser único, todos têm em comum dificuldades enfrentadas que os afastaram dos estudos por um período. Durante as aulas, a professora substituta da disciplina de Informática Aplicada e 9 alunos produziram

---

\* Respeitou-se a escrita dos estudantes no desenvolvimento dos textos.

<sup>30</sup> Estudante do curso EJA - Técnico em Administração no IFRS - Campus Rolante  
E-mail: alissondavidmatana09@gmail.com

<sup>31</sup> Estudante do curso EJA - Técnico em Administração no IFRS - Campus Rolante  
E-mail: jonatan241292@gmail.com

<sup>32</sup> Contadora e Professora Substituta no IFRS - Campus Rolante  
E-mail: luciana.freitas@rolante.ifrs.edu.br

<sup>33</sup> Estudante do curso EJA - Técnico em Administração no IFRS - Campus Rolante  
E-mail: tamiressilvamaio@gmail.com

<sup>34</sup> Estudante do curso EJA - Técnico em Administração no IFRS - Campus Rolante  
E-mail: verateixeiradearrudaarruda@gmail.com

seus textos, que foram reunidos e formaram os Relatos de Experiência que estão publicados neste livro.

### **Me aventurando à novos caminhos**

Eu sou a Luciana Lopes de Freitas, Contadora e Professora Substituta no IFRS - Campus Rolante. Esse ano completo 20 anos como servidora pública federal e me aventurei à novos caminhos, pois como Contadora estive sempre à frente das telas dos computadores, envolvida com vários sistemas, notas, lançamentos, pagamentos e regularizações contábeis, mas em março deste ano, fiquei sabendo através do e-mail institucional da publicação de um Processo Seletivo para Professor Substituto na área de Contabilidade e, sem pestanejar, pensei: “Vou me inscrever”!!

Me inscrevi, passei por todas as etapas do Processo Seletivo e fui aprovada. No início de maio entrei, pela primeira vez, como professora em sala de aula, lecionando para turmas dos cursos integrados, superior e EJA do IFRS - Campus Rolante.

Durante esses poucos meses como professora, ensinei e aprendi muito também, pois cada turma tem seu ritmo e suas peculiaridades. A turma da EJA - Técnico em Administração, em que lecionei disciplinas no primeiro e segundo semestre de 2025, é uma turma pequena e cada estudante tem uma história de resiliência, de luta ou de luto, de dores e amores, e principalmente de esperança. Essas histórias, escutadas um pedacinho em cada dia da semana em que me encontrava com eles, me fez ter a ideia de desenvolver com os estudantes os Relatos de Experiência, de forma individual, porque “cada vida é uma história”.

Dos vários momentos que passei com essa turma, ficará na memória o primeiro dia de aula que tive com eles, pois havia um passeio agendado para a 22ª Feira do Livro de Rolante juntamente com a Profª. e Coordenadora do Curso Sabrina Favaretto Antunes. Esse passeio teve um grande significado pra mim porque adoro livros, escrevo poemas e estava conhecendo alguns alunos que iriam me acompanhar nessa nova trajetória de “ser professora”.



Foto: Participação das Turmas da EJA do IFRS  
- Campus Rolante na 22ª Feira do Livro de Rolante

A partir de agora será conhecido o Relato de Experiência de quatro alunos, do 1º ano da EJA - Técnico em Administração, que desenvolveram seus textos na disciplina de Informática Aplicada, em sala de aula, sob minha orientação, sendo eles: Allison David Matana, Jonatan Aires Martins, Tamires Roberta da Silva e Vera Teixeira de Arruda.

### **Retornando aos estudos**

Meu nome é Allison David Matana, tenho 32 anos e resido na cidade de Riozinho/RS. Em minha infância, comecei os estudos na escola Ulisses Guimarães e acabei concluindo o ensino fundamental. Nessa época, morava com meus avós que residiam em uma localidade no interior de Riozinho.

Quando tinha entre 12 e 13 anos de idade, meu avô veio a falecer e pouco tempo depois me formei na oitava série. No ano seguinte da minha formação, dei início no ensino médio na escola João Alfredo da mesma cidade.

Minha experiência no ensino médio não superou minhas expectativas, reprovei dois anos no primeiro ano e em seguida parei de estudar. Confesso que foi uma das piores escolhas que fiz na minha vida, mas como se diz “pra tudo tem um tempo certo”. Passaram muitos anos e em 2024, através da minha namorada, consegui me inscrever no edital da EJA do IFRS - Campus Rolante e desde então sigo firme nos estudos. Aqui encontrei grandes oportunidades com a EJA - Técnico de Administração, para futuramente buscar novas áreas de trabalho. Além disso, com o ensino médio completo, posso fazer uma faculdade

de matemática, matéria que gosto de estudar.

Infelizmente não consegui acompanhar nenhuma das viagens técnicas realizadas pela turma, em virtude de meu trabalho, mas ressalto que gostei da aula prática da disciplina de Química no Laboratório, que tivemos em agosto de 2025, sobre os estados físicos da matéria.



Foto: Aula prática da disciplina de Química no Laboratório

Nesta aula prática da disciplina de Química no Laboratório aprendemos sobre os estados físicos da matéria e realizamos vários experimentos.

### **Uma nova cidade, novas possibilidades**

Meu nome é Jonatan Aires Martins, tenho 32 anos e sou natural de Itaqui, Rio Grande do Sul. Pelo que lembro da minha infância, entrei para a Escola da APAE com 6 anos de idade, mas fiquei 5 anos na classe especial, pois diziam que eu não era capaz de ser uma criança normal, por conta do meu jeito de ser. Perdi uma infância que nunca vivi e saí de Itaqui porque não era um menino que as famílias gostassem, era conhecido como “Louco da APAE”. Saindo de Itaqui, minha família veio

para Rolante e comecei a estudar. Depois de alguns anos, nos mudamos para Santa Catarina e concluí o Ensino Fundamental em Biguaçu, Santa Catarina, sem repetir nenhum ano.

Passado um tempo, minha família voltou para Rolante e comecei a estudar na Escola Souza Cruz, mas tive dificuldades e parei os estudos.

Ao procurar vagas de emprego no SINE de Rolante, fui informado da possibilidade de estudar na EJA - Técnico em Administração no IFRS - Campus Rolante, me interessei e me inscrevi.

Das viagens que fizemos com colegas e professores, a que mais gostei foi a última, que ocorreu em 04 de outubro de 2025, pois visitamos o Morro da Borússia em Osório, o Restaurante do Dodô, a praia de Tramandaí e o MUCIN - Museu de Ciências Naturais.



Foto: Vista do Morro da Borússia

A viagem técnica para Osório/RS foi a que mais gostei e destaco a visita ao Morro da Borússia.

### **Minha história é minha força e meu futuro**

Eu sou a Tamires Roberta da Silva, nasci em Rolante/RS, e desde muito cedo a minha vida tomou um rumo diferente do que eu imaginava. Quando eu tinha apenas um ano e meio, meu pai se suicidou e, pouco tempo depois, minha mãe me abandonou. Desde então, fui criada com muito amor e dedicação pelos meus avós paternos, que se tornaram não só a minha família, mas também a minha base, meu porto seguro e meu exemplo de vida.

Carregar essa história não é fácil. Cresci com saudades do que nunca vivi e com perguntas que nem sempre têm respostas. Mas também cresci com a certeza de que, mesmo diante das maiores dores, a gente pode encontrar força para continuar.

Sei que ainda vou passar por muitos desafios, mas também sei que já venci muita coisa para estar aqui. Até porque hoje, tenho 19 anos e já tenho casa própria, carro e moto, tudo conquistado com meu esforço, trabalho com carteira assinada e também tenho meu próprio negócio, sou “lash designe” (faço cílios e sobancelhas).

Meu sonho é me tornar mãe, casar na igreja, fazer meu casamento dos sonhos e ajudar meus avós assim como eles me ajudaram, criar meu CNPJ, me formar no IFRS e fazer faculdade de Medicina.

Hoje, estudar no IFRS é parte dessa força. Cada vez que entro na sala de aula, lembro de tudo o que já enfrentei e de como cheguei até aqui. O IFRS não é só um lugar de aprendizado acadêmico pra mim: é também onde me descubro, onde mostro para mim mesma que sou capaz, que tenho valor e que posso sonhar com um futuro melhor.

No IFRS, amo as visitas técnicas que fazemos, por exemplo: fomos a Criciúma/SC, onde visitamos uma mina de carvão e o famoso Restaurante da Vovó, fomos também no Museu do Corpo Humano e fomos doar sangue no HEMOCENTRO em POA.

### **O sonho da menina que nunca desistiu de estudar**

Eu sou a Vera Teixeira de Arruda, tenho 44 anos e nasci em Miraguá no Rio Grande do Sul. Parei de estudar na 5ª série do Ensino Fundamental, em virtude da dificuldade de transporte para outra cidade para continuar os estudos. Voltei a estudar em fevereiro de 2025 e estou amando cada aula, pois me sinto uma pessoa privilegiada por estar aqui.

Passei por momentos difíceis em minha vida, mas isso não me fez desistir dos meus sonhos. Aliás, esses momentos difíceis fizeram com que eu sonhasse ainda mais em voltar a estudar e hoje estou aqui, tornando esse sonho realidade.

O Ensino Fundamental concluí na EJA em Sapiranga/RS em 2013 e, no momento, estou cursando a EJA - Técnico em Administração e meu sonho é dar aula para crianças. Quando eu estudava em Miraguá, meu pai me levava a cavalo para ensinar outras crianças que não

conseguiram ir para a Escola por causa da distância e eu ensinava pra eles tudo o que havia aprendido durante a semana. Como não tínhamos folha suficiente para escrever, escrevíamos na terra e meu pai ficava conversando com os pais das crianças, tentando convencê-los a ir morar mais perto ou levar os filhos até a Escola. Essas conversas fizeram com que várias crianças fossem para a Escola e eu me sentia realizada por vê-las estudando.

Dos momentos difíceis que passei em minha vida, destaco o problema de saúde que tive em 2001 e fiquei em coma durante 5 dias. Quando acordei, notei que estava com dificuldades de escrever e meu maior medo era voltar a estudar e não conseguir escrever como antes, pois sempre gostei de escrever. Mas com a ajuda e dedicação de cada professor, estou amando cada aula. Das visitas técnicas realizadas com a turma a que mais gostei foi a última, onde fomos para Osório/RS e conhecemos o Morro da Borússia.



Foto: Vista do Morro da Borússia

Neste Relato de Experiência foram destacados os textos de quatro alunos, do 1º ano da EJA - Técnico em Administração, que desenvolveram seus textos na disciplina de Informática Aplicada, em sala de aula, sob orientação da Professora Substituta Luciana Lopes de Freitas.

## REFERÊNCIAS

TEIXEIRA, Leônia Cavalcante. Escrita autobiográfica e construção subjetiva. **Psicologia**, USP, 14 (1), 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642003000100004> Acesso em: 09 mar. 2026

# A EJA NO IFRS - CAMPUS ROLANTE: CADA VIDA É UMA HISTÓRIA - PARTE II

Célia Fátima Soares Ribeiro da Rocha<sup>35</sup>

Kauã Rodrigo dos Santos Coutinho<sup>36</sup>

Maria de Lourdes Otto<sup>37</sup>

Mateus Kloppenburg de Fraga<sup>38</sup>

Taís Amanda da Rosa Georg<sup>39</sup>

Nesta segunda parte será conhecido o Relato de Experiência de cinco alunos, do 1º ano da EJA - Técnico em Administração, que desenvolveram seus textos na disciplina de Informática Aplicada, em sala de aula, sob a orientação da Professora Luciana Lopes de Freitas, sendo eles: Célia Fátima Soares Ribeiro da Rocha, Kauã Rodrigo dos Santos Coutinho, Maria de Lourdes Otto, Mateus Kloppenburg de Fraga e Taís Amanda da Rosa Georg.

## **Minha maior dor foi ter deixado minha família**

Eu sou Célia Fátima Soares Ribeiro da Rocha, tenho 66 anos e nasci entre Lagoa Vermelha e Vacaria. Fui adotada, pelo que me lembro, com 5 anos e nunca mais vi meus pais e nem meus três irmãos biológicos. Tenho em minha memória, até os dias de hoje, a imagem de minha irmã caçula que tinha os cabelos cacheados.

Com a família adotiva fui registrada (acredito que novamente), o que dificulta encontrar minha família biológica, pois fiquei com outro nome. Com eles fui morar em Carazinho/RS, tive dificuldades

---

\* Respeitou-se a escrita dos estudantes no desenvolvimento dos textos.

<sup>35</sup> Estudante do curso EJA - Técnico em Administração no IFRS - Campus Rolante  
E-mail: celiasoaresribeiro59@gmail.com

<sup>36</sup> Estudante do curso EJA - Técnico em Administração no IFRS - Campus Rolante  
E-mail: kauancoutinho5566@gmail.com

<sup>37</sup> Estudante do curso EJA - Técnico em Administração no IFRS - Campus Rolante  
E-mail: lurdes.otto@gmail.com

<sup>38</sup> Estudante do curso EJA - Técnico em Administração no IFRS - Campus Rolante  
E-mail: mateuskloppenburg06@gmail.com

<sup>39</sup> Estudante do curso EJA - Técnico em Administração no IFRS - Campus Rolante  
E-mail: taisamandadarosa@gmail.com

de adaptação, pois eram diferentes de meus pais biológicos. A mãe adotiva era severa, cobrava a organização e limpeza da casa, se não fizesse direito teria que repetir o serviço.

Desde nova, ajudava ela nas vendas de produtos da Geléia Real. Além disso, ajudei a criar todos os netos da mãe adotiva.

Em relação aos estudos, terminei o que tinha acesso na época, que foi a 5ª série. Depois, a mãe adotiva, me deu um curso de cabeleireira e trabalhei muitos anos nessa profissão.

Casei jovem e tive 3 filhos e em 1990 fui morar em Rolante/RS, posteriormente, em 1991, em virtude de dificuldades financeiras, fui morar em um sítio em Morungava, interior de Gravataí/RS com meu pai e irmão adotivo e a vida me deu outro susto. Num assalto, à noite, no sítio, meu pai e meu irmão adotivo foram assassinados e eu só tive tempo de me esconder com meus filhos. Graças a Deus, sobrevivemos!

Depois disso, resolvi voltar com minha família para Rolante/RS. Em 2023, minha filha mais nova, Danieri, que fez o ensino técnico integrado no IFRS - Campus Rolante, me incentivou a voltar aos estudos.

Entre aulas expositivas, aulas práticas e visitas técnicas, gostei muito da viagem para Osório/RS, pois conhecemos o Morro da Borússia, o Restaurante do Dodô, a praia de Tramandaí e o MUCIN - Museu de Ciências Naturais.

Foto: Célia na visita técnica a Osório/RS



Acredito que aprendemos muito nas visitas técnicas, pois descobrimos novos lugares e empresas, algo que está além das paredes da sala de aula.

## **A história de Kauã Coutinho**

Meu nome é Kauã Rodrigo dos Santos Coutinho, tenho 21 anos de idade, nasci na cidade de Florianópolis, morei até os meus 10 anos na cidade de Balneário Camboriú, depois vim junto com os meus pais e minha irmã para a cidade de Rolante. Continuei meus estudos nessa cidade a partir do quarto ano na Escola Hugo Zimmer e cursei até o nono ano. Parei de estudar um ano antes da pandemia, ou seja, em 2019, mas nunca morreu a vontade dentro de mim de terminar os estudos e ser alguém importante no futuro. Por isso, retornei meus estudos no ano de 2022 na Escola Frei Miguelinho na EJA do Ensino Fundamental.

Uns meses antes de terminar o ano, o Prof. Fernando e a Profª. Ana, do IFRS - Campus Rolante, foram até a Escola Frei Miguelinho perguntar se tínhamos interesse em participar da EJA que teria no próximo ano no IFRS - Campus Rolante. Não pensei duas vezes e aceitei o convite, comecei os estudos em 2023 na EJA - Técnico em Comércio, terminei o primeiro ano e quando fui começar o segundo ano acabei desistindo por problemas pessoais. Voltei em 2025 na EJA - Técnico em Administração e dessa vez vou até o final. Quem quiser vir será bem recebido, não só por mim mas também por todas as pessoas que trabalham aqui.

Sempre tive duas matérias que gostei muito na minha infância e na minha vida adulta, uma delas é Informática pois sempre tive a vontade de ficar mexendo e jogando no computador, mas meus pais nunca tiveram condições para comprar um computador para mim. Hoje, depois de muito esforço e trabalho consegui realizar meu sonho de criança e tenho meu próprio computador. A outra matéria é Educação Física, pois sempre me dediquei muito quando eu tinha aulas, seja jogando futebol ou vôlei. Gostava muito de ir para os torneios do município, nem todos os jogos a gente ganhava, mas o importante, é sempre dar o seu máximo em cada coisa que se faça. Nunca tente ser melhor que ninguém, mas sempre tente ser melhor a cada dia.

Das viagens realizadas com a turma da EJA - Técnico em Administração, a que mais gostei foi pra Criciúma/SC, quando conhecemos uma mina de carvão.



Foto: Kauã na visita técnica para Criciúma/SC

Conhecendo a mina de carvão em Criciúma/SC na viagem técnica realizada com colegas da turma e professores.

### **Voltar a estudar me trouxe esperança depois do luto**

Eu me chamo Maria de Lourdes Otto, tenho 55 anos, sou natural de Riozinho e moro em Rolante há 13 anos. Parei de estudar muito cedo para trabalhar. Em 2018, passei pela maior dor da minha vida: perdi meu único filho que tinha 25 anos. Diante desse fato, minha vida parecia não ter mais sentido, fiquei sem chão e sem perspectivas. A oportunidade de voltar a estudar e terminar o Ensino Fundamental, em 2022, me trouxe esperança depois do luto.

Na Escola onde estudava, recebemos professores do IFRS -

Campus Rolante para a divulgação do Processo Seletivo, o que me interessou a continuar os estudos. Em 2023, comecei a EJA do ensino médio no IFRS - Campus Rolante, porém parei por motivos de saúde. Retornei em 2024 e meu desejo é completar o ensino médio para depois fazer o curso de graduação em Pedagogia. Atualmente, além da EJA também faço o curso Mulheres Mil. Gosto muito do ambiente escolar e de aprender, desde os tempos de criança.

Entre as visitas técnicas que realizamos, a que mais gostei foi a visita técnica que fizemos na UFRGS em 2024, pois foi um dia de muitos aprendizados com palestras e cultura e em ótimas companhias com colegas e professores. Além disso, um dos lugares que mais gosto de estar é aqui no IFRS - Campus Rolante, pois é um ambiente acolhedor, saudável e onde aprendo muito.

### **Meu percurso na EJA**

Meu nome é Mateus Kloppenburg de Fraga, tenho 26 anos e moro em Rolante/RS. Meu percurso na EJA começou em 2019 porque minha mãe na época estava cursando a EJA - Técnico em Comércio. Ela já estava terminando seu primeiro ano letivo e me convidou para participar da seleção para o começo do ano seguinte. Minha mãe, aos 55 anos de idade, cursando a EJA foi a inspiração para me inscrever. Fiz a inscrição online, preenchi o formulário para ter direito ao auxílio permanência e comprei o material básico para o começo do ano letivo.

Foi no IFRS - Campus Rolante, cursando a EJA, que conheci várias pessoas de diferentes idades e sonhos e uma delas foi a minha mulher, que na época tinha 19 anos, a mesma idade que eu. Ela tinha voltado a estudar, pois foi mãe muito nova e teve que abandonar os estudos. E eu tinha o desejo de terminar o ensino médio para poder cursar um curso superior. Mas como na vida nem tudo sai como o planejado, tive que me mudar e fui morar em Montenegro por um período, na tentativa de conseguir um emprego melhor, o que não aconteceu. Quando voltei para Rolante pude retornar às aulas, mas minha frequência estava baixa por conta desse período em que fiquei fora e não consegui ser aprovado.

Passaram-se alguns anos, realizei outras conquistas e retornei a fazer a inscrição para a EJA - Técnico em Administração e estou cursando. Estou feliz porque Administração seria o curso superior

que eu pretendia fazer. A redução de 3 anos para 2 anos do curso ajudou muito. Todos os colegas estão motivados para conquistar seus objetivos, na reta final do primeiro ano letivo. Adoramos nossos professores, pois são super atenciosos, pacientes e compreensivos. Só de vir nas primeiras semanas já percebemos que o nível dos professores é bem diferente do que já presenciamos, tanto no diálogo em aulas quanto nos métodos de ensino.

Meu objetivo com esse curso será conseguir vaga para trabalhar em um escritório do Banco Sicredi, porém por política da empresa tenho que ter no mínimo o ensino médio completo e estar cursando o nível superior. Tenho como exemplo, o meu irmão mais velho que trabalha no Sicredi e eu quero seguir seus passos.

### **Meu foco é terminar os estudos e me formar**

Me chamo Taís Amanda da Rosa Georg, tenho 27 anos, nasci em Rolante, e fui embora com 12 anos para Viamão. Com 18 anos comecei a trabalhar em Porto Alegre no Bourbon Ipiranga e comecei a fazer a EJA em Viamão à noite, mas acabei desistindo por conta do trabalho e parei no ensino médio. Então, minha família resolveu depois de anos morando em Viamão, ir para Rolante, uma cidade mais tranquila comparada às outras.

Em 2018, comecei a trabalhar na primeira fábrica de calçados, fiquei 4 anos trabalhando, depois comecei em outra fábrica. Com o passar do tempo fiz amizades e foi um amigo que me apresentou o IFRS como opção para estudar. Fiquei interessada porque meu sonho era fazer um curso que eu gostasse, então ele me apresentou, e me interessei em fazer. Fui me inscrever e fiquei mais empolgada porque minha formação será técnica também. Me descobri na EJA - Técnico em Administração, pois adoro o curso. Não vou dizer que é fácil trabalhar e estudar, mas estou muito focada em terminar e me formar.

Nas matérias me dou muito bem, estou aprendendo muito, me dou muito bem com os professores, pois são os melhores professores que já tive. Digo isso porque eles têm paciência para explicar, uma coisa que em outros colégios que estudei não tinha.

Eu indico os cursos do IFRS - Campus Rolante, para quem deseja terminar o ensino médio e sair com cursos técnicos. Aqui há uma preocupação com o estudante, se notam que você está desestimulado

e pensa em desistir, a Coordenadora ou professores do curso te procuram, conversam e te animam.

Das inúmeras aulas que tivemos, de diversas disciplinas, a que mais chamou minha atenção foi a aula prática da disciplina de Química no Laboratório sobre os estados físicos da matéria.



Foto: Aula prática da disciplina de Química no Laboratório

A aula prática facilitou o entendimento sobre o que vimos na teoria.

Neste Relato de Experiência foram destacados os textos de cinco alunos, do 1º ano da EJA - Técnico em Administração, que desenvolveram seus textos na disciplina de Informática Aplicada, em sala de aula, sob orientação da Professora Substituta Luciana Lopes de Freitas. Segundo Teixeira (2003), “a reconstituição da história de vida é vista como transformadora e constituinte do sujeito, na medida em que ele toma consciência das nuances de seu percurso, podendo

ressignificar suas experiências”. Essas histórias de vida fortalecem os laços entre os estudantes, pois apesar de cada relato ser único, todos têm em comum dificuldades enfrentadas que os afastaram dos estudos por um período.

## **REFERÊNCIAS**

TEIXEIRA, Leônia Cavalcante. Escrita autobiográfica e construção subjetiva. **Psicologia**, USP, 14 (1), 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642003000100004> Acesso em: 09 mar. 2026

# A EJA NO IFRS - CAMPUS ROLANTE: CADA VIDA É UMA HISTÓRIA - PARTE III

Alécio Vanely Gaigher Marely<sup>40</sup>

Daniel de Paula Urbim<sup>41</sup>

## Da Instrumentalidade à Adaptabilidade

Minha atuação como docente das disciplinas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Câmpus Rolante, iniciou-se em maio de 2025. Minha trajetória profissional em docência, entretanto, abrange um período de quinze anos. Possuo graduação em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), mestrado em Letras pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e encontro-me atualmente em processo de doutoramento junto à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Apesar da formação acadêmica e da experiência profissional prévia consolidada, a docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no IFRS-Rolante configura-se como um campo de atuação que impõe desafios. O processo pedagógico na EJA exige a compreensão da trajetória individual de cada discente, transcendendo a mera formação propedêutica e demandando um processo de autoaprendizagem inserido no contexto dos campos científicos. Observo a necessidade de articular os saberes oriundos das experiências de vida dos estudantes aos conhecimentos científicos sistematizados, estabelecendo um processo de intersecção entre diferentes modalidades de conhecimento no ambiente de sala de aula.

A dialogia entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a minha subjetividade está intrinsecamente ligada às práticas sociais inerentes ao processo educativo. O contato direto com os estudantes tem promovido uma reconfiguração na minha práxis docente. Essa transição se manifesta em uma alteração da abordagem, deslocando-se de uma orientação estritamente instrumental para uma perspectiva

<sup>40</sup> Professor no IFRS - Campus Rolante - E-mail: alecio.marely@rolante.ifrs.edu.br

<sup>41</sup> Professor no IFRS - Campus Rolante - E-mail: daniel.urbim@rolante.ifrs.edu.br

de maior adaptabilidade metodológica. O reflexo desta mudança tem sido identificado em indicadores de engajamento e apropriação do conhecimento pelos discentes.

Por fim, o engajamento com a EJA no IFRS, Câmpus Rolante, representa um vetor de desenvolvimento profissional. Este processo não apenas solidifica a minha compreensão sobre a relevância da articulação entre saberes formais e experiências de vida na EJA, mas também impulsiona uma revisão crítica da minha práxis pedagógica. A transição observada para uma abordagem metodológica mais adaptável demonstra um potencial de eficácia do processo de ensino-aprendizagem, conforme evidenciado pelo engajamento dos discentes. Portanto, vislumbro esta experiência como ferramenta para o aprimoramento contínuo da docência e para a promoção de um ambiente educativo que reconheça e valorize a complexidade da trajetória do estudante da EJA.

### **Plantando sonhos possíveis**

Eu como Professor Substituto do IFRS Rolante, \_\_\_\_\_ no curso do Proeja, ministrando disciplinas de gestão, minha experiência foi desde os primeiros dias um grande desafio, pois, mesmo com minha formação em Administração de Empresas, Especializações em Engenharia de Produção e na Educação Profissional, Mestrado em Desenvolvimento Regional, vinte anos de atividades em uma Multinacional de Autopeças e quinze anos na Educação na área técnica, superior com certeza um dois meus maiores desafios foi o de ministrar aulas para este grupo seletivo de alunos, com faixas etárias diversas, experiências pessoais e profissionais em vários níveis e profundidades, desenvolvendo conhecimento a partir de uma Pedagogia mais humanizada, buscando sentindo a partir das experiências e relatos de cada um.

Posso citar as várias experiências vividas, todas muito especiais, a partir de uma convivência semanal em sala de aula com nossos alunos, com muita diversidade cultural e etária, como citei anteriormente, todos trazendo e criando analogias entre suas experiências pessoais, profissionais e momentos de vida, com os temas de gestão trazidos em aula por mim, sempre na busca de integrar conhecimento técnico, sentido profissional e com elementos humanos, tendo como meta

para a aprendizagem profissional. A base está em Paulo Freire (1968), onde na obra: *Pedagogia do Oprimido*, cita que a educação de jovens e adultos (EJA) deve ser como um ato político e libertador, centrado na conscientização e na leitura do mundo a partir da vivência dos educandos, proposta de métodos que valorizassem o cotidiano e a história dos alunos.

Neste sentido, organizamos à participação dos alunos do PROEJA no evento: “Portas Abertas da UFRGS - 2024”, com o intuito de aproximá-los ao mundo acadêmico, a partir de uma visita guiada nas diversas instalações da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nos diversos cursos e projetos desenvolvidos, evidenciando o mundo Acadêmico sempre com muito conhecimento, buscando mostrar a eles novos horizontes e novas possibilidades de voos. Possíveis de serem alçados, vislumbrando a participação de um mundo infinito de possibilidades a partir da conclusão do Ensino Médio. Conheceram as diversas áreas das ciências exatas e humanas, interagindo com os diversos projetos desenvolvidos pelos alunos, possibilidades de acesso e até de bolsas de educação, durante a caminhada, verificando o mundo superior público, que está ao alcance a partir das diversas Políticas Públicas de acesso a educação superior.



Foto: Alunos e professores na visita técnica



Foto: Alunos e professores na visita técnica

Durante a atividade, foi possível perceber em nossos alunos do PROEJA, o brilho nos olhos, às expressões de cada um, durante a participação no evento, os alunos puderam perceber e sentir de que é possível.....no fundo do coração, de que os caminhos e possibilidades existem, o conhecimento permite o acesso ao ensino público superior gratuito, e evidencia o nosso papel como educadores: que é o de construir caminhos e pontes, papel este, referenciado por Paulo Freire (1996), onde colocou muito bem que, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, a educação é uma via de mão dupla, um processo de troca constante entre professor e aluno, onde aprendemos ao transmitir conhecimento e com a conexão com nossos alunos, que ao aprenderem, também se tornam capazes de ensinar e compartilhar o que sabem.

## REFERÊNCIAS:

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

# MUSEU EGÍPCIO: MAIS QUE UMA VIAGEM TÉCNICA, UM PROJETO INTEGRADOR NA EJA/EPT

Thaís Ramos Viegas<sup>42</sup>

Marcelo Paravisi<sup>43</sup>

Bruno Chagas Alves Fernandes<sup>44</sup>

Giane Silva Santos<sup>45</sup>

Kauê Paiva Fernandes<sup>46</sup>

## RESUMO:

Neste trabalho, é analisada a experiência formativa da viagem técnica ao Museu Egípcio, realizada com estudantes da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA/EPT) do IFRS Campus Osório. A atividade foi desenvolvida de forma interdisciplinar, articulando saberes técnicos, culturais e humanísticos. Por meio de observações, registros e questionários, investigaram-se as aprendizagens cognitivas, sociais e afetivas decorrentes da visita. Os resultados evidenciam que a experiência ampliou repertórios culturais, fortaleceu vínculos interpessoais e favoreceu a aprendizagem significativa, ao conectar teoria e prática em um contexto real. Conclui-se que as viagens técnicas configuram-se como práticas pedagógicas emancipadoras, capazes de democratizar o acesso à cultura e promover a formação integral dos estudantes da EJA/EPT.

**Palavras-chave:** Operador de Computador, EJA/EPT, Projeto Integrador, Museu Egípcio.

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade

---

<sup>42</sup> Professora de Informática do Campus Osório do IFRS

<sup>43</sup> Professor de Informática do Campus Osório do IFRS

<sup>44</sup> Professor de Informática do Campus Osório do IFRS

<sup>45</sup> Assistente de Alunos do Campus Osório do IFRS

<sup>46</sup> Estudante do Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio do Campus Osório do IFRS

singular no cenário educacional brasileiro. Mais do que uma política de reparação, ela se configura como um direito humano inalienável, assegurado pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). Em seu escopo, a EJA visa garantir o acesso e a permanência de sujeitos historicamente excluídos dos processos formais de escolarização, promovendo não apenas a aprendizagem de conteúdos curriculares, mas também a valorização das trajetórias de vida, saberes e experiências que os estudantes carregam consigo. Essa modalidade, quando integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), adquire um papel ainda mais potente, pois articula o saber escolar ao saber do trabalho, o mundo da escola ao mundo da vida.

Neste cenário, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) Câmpus Osório, ofertou no ano de 2024, em parceria à Escola Estadual de Ensino Médio Albatroz, o curso EJA/EPT Operador de Computador. Os cursos dessa modalidade integram conhecimentos da formação geral às práticas e competências profissionais, possibilitando uma formação integral, conforme propõe Frigotto (2001). Logo, a escola se torna um espaço de encontro entre gerações, histórias, territórios e culturas, onde o aprender é um ato político e transformador.

A prática pedagógica na EJA/EPT requer metodologias contextualizadas, que deem sentido ao conhecimento e o conectem à realidade vivida pelos estudantes. Para esse público, a experiência é um caminho privilegiado de aprendizagem, pois mobiliza saberes prévios, estimula a curiosidade e promove a significação dos conteúdos. Assim, iniciativas como viagens técnicas, projetos integradores, oficinas interdisciplinares e ações culturais assumem papel central, por aliar formação técnica e humana, teoria e prática, escola e sociedade.

Portanto, a viagem técnica apresenta-se como uma opção formativa, pois amplia o espaço-tempo do aprender. Trata-se de uma metodologia ativa que favorece a aprendizagem significativa (Ausubel, 1968), ao permitir que os estudantes vivenciem na prática aquilo que estudam em sala de aula. Quando planejada de forma interdisciplinar, ela oportuniza que diferentes áreas do conhecimento dialoguem em torno de um mesmo objeto, revelando conexões entre saberes e promovendo a construção coletiva do conhecimento.

No caso da EJA, a viagem técnica carrega também um valor simbólico e social profundo. Muitos estudantes, por condições econômicas, geográficas ou familiares, não tiveram a oportunidade de realizar passeios culturais ou visitar museus. Proporcionar essas vivências significa democratizar o acesso à cultura, ao patrimônio e ao turismo educativo. Mais do que uma saída do espaço escolar, essas experiências ampliam olhares, percepções e subjetividades, contribuindo para que os estudantes se reconheçam como parte ativa da vida cultural e social.

Foi com essa intenção que se estruturou o projeto interdisciplinar “Mais do que uma viagem técnica ao Museu Egípcio: uma experiência integradora de aprendizagens”. Desenvolvido no âmbito da EJA/EPT, o projeto envolveu docentes de diferentes áreas — História, Geografia, Mundo do Trabalho, Internet, Edição de Texto, Filosofia, Literatura, Cultura Digital, entre outras — e teve como ponto culminante a visita técnica ao Museu Egípcio de Canela/RS, realizada em junho de 2024. O local foi escolhido pelos próprios estudantes, após uma provocação docente sobre o mistério das civilizações antigas, o que gerou curiosidade e engajamento coletivo.

A proposta pedagógica, ao articular saberes escolares, culturais e tecnológicos, teve como objetivo proporcionar uma experiência imersiva e integradora, em que os estudantes pudessem aprender com o olhar, com a escuta e com o sentir. Mais do que memorizar informações sobre o Antigo Egito, buscou-se fomentar interpretação, criticidade e reflexão, reconhecendo o conhecimento como prática social situada. Cada disciplina contribuiu com um enfoque: da leitura de símbolos e rituais ao uso da internet para pesquisa, da apreciação estética à escrita de relatórios e registros digitais, tudo costurado por uma metodologia dialogada e sensível.

Assim, este capítulo busca analisar a viagem técnica sob uma perspectiva integradora e social, discutindo como ela se constituiu em um espaço de aprendizagem significativa, com interdisciplinaridade e vivência cidadã. A partir dos relatos da experiência e da análise das respostas do questionário aplicado aos estudantes, serão evidenciados os impactos pedagógicos, sociais e afetivos dessa atividade, bem como suas contribuições para a formação humana e profissional dos estudantes da EJA/EPT Operador de Computador. Para além de uma

visita técnica, essa viagem foi uma travessia educativa, na qual o conhecimento se materializou no encontro com o outro, com a cultura e com a própria história.

## **2. EJA/EPT NO IFRS: FORMAÇÃO INTEGRAL E DIREITO À EDUCAÇÃO**

A Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA/EPT) constitui uma modalidade de ensino destinada a sujeitos que não tiveram acesso à escolarização na idade regular. Mais do que uma ação compensatória, a EJA é um campo de reconhecimento e valorização de saberes construídos ao longo da vida. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), essa modalidade deve oferecer oportunidades de escolarização adequadas às condições de tempo e aprendizagem dos sujeitos jovens, adultos e idosos.

Ao integrar a EJA à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) amplia as possibilidades formativas, propondo uma educação que une formação geral, técnica e humana. A EJA/EPT parte do pressuposto de que o trabalho é um princípio educativo e de que o conhecimento técnico não pode ser dissociado das dimensões sociais, culturais e éticas da vida. Essa articulação está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Resolução CNE/CEB nº 1/2000) e com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), que orientam a oferta de cursos integrados voltados à formação integral do trabalhador-cidadão.

No IFRS, as modalidades de cursos expressam a diversidade e a flexibilidade da educação profissional. São ofertados cursos técnicos integrados ao ensino médio, concomitantes ou subseqüentes, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, bacharelados, pós-graduação e formações iniciais e continuadas (FIC). Dentro desse conjunto, os cursos técnicos integrados na modalidade EJA destinam-se a estudantes com ensino fundamental completo e idade mínima de 18 anos, garantindo que a escolarização básica ocorra de forma articulada à formação profissional. O Regulamento da Organização Didática do IFRS (Resolução nº 01/2024) define que tais cursos devem promover “formação integral e habilitação técnica de nível médio”, articulando núcleo comum e núcleo profissional, com metodologias específicas e

avaliação contínua.

Essa integração curricular reafirma o princípio de omnilateralidade defendido por Frigotto (2001), segundo o qual a educação deve compreender o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões — intelectual, técnica, ética, estética e política. Na EJA/EPT, o estudante é reconhecido como trabalhador e sujeito histórico, portador de experiências que se transformam em ponto de partida para a construção do conhecimento. Assim, a prática docente precisa acolher as trajetórias e os ritmos individuais, propondo situações de aprendizagem que dialoguem com o cotidiano, o trabalho e a cultura de cada estudante.

Ao trabalhar de forma omnilateral, a EJA/EPT possibilita que o saber seja compreendido em sua totalidade, articulando conteúdos escolares e técnicos aos saberes e experiências do aluno. Tal perspectiva reflete a concepção freireana de educação libertadora, que reconhece o estudante como sujeito histórico e produtor de cultura. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (Freire, 2019, p. 96).

A EJA/EPT, portanto, vai muito além da escolarização formal. Ela se constitui como um projeto político-pedagógico emancipador, que reconhece o papel da educação na construção da cidadania e na transformação das condições de vida. Nessa perspectiva, aprender é também reconstruir identidades, fortalecer vínculos e desenvolver autonomia intelectual. É um processo de formação humana integral, em que o estudante compreende o trabalho não apenas como atividade produtiva, mas como forma de realização pessoal, social e cultural.

Ao integrar a EJA e a EPT, o IFRS reafirma seu compromisso com uma educação pública comprometida com o desenvolvimento humano e social. Os cursos oferecidos nessa modalidade criam pontes entre o mundo da escola e o mundo do trabalho, entre o saber técnico e o saber existencial, e entre o conhecimento científico e o saber popular. Essa concepção fundamenta o projeto relatado neste capítulo, no qual a viagem técnica ao Museu Egípcio se constituiu como um espaço privilegiado de encontro entre diferentes saberes, linguagens e experiências, tornando-se um exemplo concreto de prática educativa integradora e socialmente significativa.

### **3. VIAGEM TÉCNICA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA**

A viagem técnica é uma estratégia de ensino utilizada na Educação Profissional e Tecnológica, pois permite integrar conhecimento teórico e prática social. No contexto da Educação de Jovens e Adultos Integrada à EPT (EJA/EPT), essa metodologia ganha novos significados, já que possibilita ao estudante vivenciar aprendizagens concretas, ampliando sua visão de mundo e fortalecendo vínculos com o conhecimento escolar. Mais do que um deslocamento físico, a viagem técnica é um momento de aprendizagem significativa, interação social e construção coletiva do saber.

A experiência normalmente ocupa um lugar central nos processos de aprendizagem. John Dewey (1959) já destacava que o conhecimento se constrói quando o estudante vivencia situações reais e reflete sobre elas. Essa relação entre teoria e prática é fundamental na formação humana e profissional. Nesse sentido, a viagem técnica representa uma oportunidade para que os estudantes observem, analisem e compreendam fenômenos a partir do contato direto com a realidade, atribuindo significado concreto aos conteúdos estudados em sala de aula.

Na perspectiva da aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel (1968), novos conhecimentos adquirem sentido quando se conectam às experiências e saberes prévios do aluno. Durante uma viagem técnica, o estudante tem a chance de relacionar o que aprende na escola com situações reais, transformando o aprendizado em algo pessoal e relevante. No caso da EJA/EPT, esse aspecto é ainda mais importante, pois valoriza as vivências de trabalho e de vida que cada estudante traz para o espaço educativo, reconhecendo que aprender também é reorganizar e ressignificar o que já se sabe.

A viagem técnica também favorece o trabalho interdisciplinar, ao unir diferentes áreas do conhecimento em torno de um mesmo objetivo formativo. Conforme Fazenda (2014), a interdisciplinaridade não se resume a juntar conteúdos de disciplinas distintas, mas consiste em promover o diálogo entre saberes, com base em uma prática colaborativa e integradora. Por isso, o planejamento dessas atividades deve envolver o coletivo docente e considerar a articulação entre os eixos da formação geral e da formação profissional, garantindo que o conhecimento seja construído de forma ampla e contextualizada.

Neste contexto, no primeiro semestre de 2024, o Campus Osório juntamente com a Escola Estadual de Ensino Médio Albatroz (parceira do curso EJA/EPT) organizou uma viagem técnica ao museu Egípcio de Canela/RS. A turma (Figura 1) saiu do Campus Osório já com um pequeno roteiro, organizado pelos professores, com alguns pontos importantes que deveriam observar durante a visita.

Figura 1 - Estudantes da EJA/EPT Operador de Computador do Campus Osório



Fonte: registros feitos pelos estudantes e professores compartilhados no Google Drive

Para os estudantes da EJA/EPT, a viagem técnica é também um momento de ampliação cultural e social. Muitos alunos não tiveram oportunidades anteriores de participar de atividades dessa natureza, o que torna a experiência ainda mais significativa. Conforme Paulo Freire (2019), educar é um ato de libertação e de reconhecimento do mundo. Assim, ao visitar espaços culturais, científicos ou históricos, o estudante se reconhece como sujeito de saber, capaz de compreender e transformar a realidade em que vive. A atividade, nesse sentido, fortalece a autonomia e o sentimento de pertencimento à escola e à sociedade.

É importante destacar que uma viagem técnica deve ser planejada como um processo pedagógico completo, com etapas

de preparação, vivência e reflexão. Sendo assim, antes da saída, os alunos estudaram sobre o tema e sobre a região no qual foram visitar. Durante a visita, observaram e registraram suas impressões; e após o retorno, socializaram as aprendizagens, produziram registros reflexivos, responderam questionários e produziram artefatos na CNC Laser e impressora 3D. Essa sequência — vivência, análise e síntese — transforma a atividade em um percurso de investigação e autoria, no qual o estudante é protagonista do próprio aprendizado.

Por fim, no contexto da EJA/EPT, a viagem técnica tem um papel simbólico importante. Ela representa o reconhecimento do direito de aprender em qualquer fase da vida, oferecendo aos estudantes uma experiência que combina conhecimento, convivência e pertencimento. Em muitos casos, é a primeira oportunidade de participar de uma atividade educativa fora dos muros da escola, o que reforça a dimensão humana e emancipadora da educação.

#### **4. O MUSEU EGÍPCIO COMO ESPAÇO DE INTERDISCIPLINARIDADE**

A visita ao Museu Egípcio (Figura 2) constituiu-se como um dos momentos mais significativos do processo formativo desenvolvido com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA/EPT) na turma do ano de 2024. A experiência foi planejada de forma intencional, com o objetivo de articular saberes técnicos, científicos e culturais em uma prática educativa que rompesse com a fragmentação disciplinar e valorizasse o caráter integrador do conhecimento.

O museu, enquanto espaço educativo, possibilitou o encontro entre o sujeito e o patrimônio material e imaterial da humanidade. Segundo Marandino (2001), os museus são ambientes de aprendizagem não formal que promovem a mediação entre ciência, cultura e sociedade, favorecendo experiências de observação, reflexão e diálogo. No contexto da EJA/EPT, essa mediação assume um sentido ainda mais profundo, pois os estudantes, ao entrarem em contato com artefatos históricos e simbólicos de civilizações antigas, ampliam sua compreensão sobre o mundo, sobre o tempo histórico e sobre sua própria identidade como sujeitos de cultura e de conhecimento.

A escolha do Museu Egípcio como destino da viagem técnica foi pedagógica e simbólica. O Egito Antigo, enquanto civilização que integra

a base da história humana, é um tema que atravessa múltiplas áreas do conhecimento — História, Arte, Filosofia, Matemática, Linguagens e Ciências da Natureza. Assim, a atividade permitiu a construção de um trabalho interdisciplinar, articulando conteúdos curriculares diversos e promovendo a reflexão sobre a importância da memória, da religiosidade, da arte e da ciência na formação das sociedades. O planejamento da visita envolveu discussões prévias com os docentes e com os estudantes, a definição de eixos temáticos, a elaboração de roteiros de observação e a produção posterior de registros e reflexões. Essa organização buscou garantir que a atividade não se limitasse à contemplação, mas se tornasse um processo ativo de investigação e aprendizagem.

Figura 2 - Estudantes e servidores na chegada ao museu



Fonte: registros feitos pelos estudantes e professores compartilhados no Google Drive

Figura 3 - Palestrante e estudantes



Fonte: registros feitos pelos estudantes e professores compartilhados no Google Drive

Logo, a visita ao museu também se configurou como um espaço de letramento cultural e científico, uma vez que puderam contar com uma palestra sobre os povos, a região e suas tecnologias da época (Figura 3). Além disso, ao observar objetos arqueológicos, os estudantes foram convidados a questionar, interpretar e relacionar as informações com seus próprios conhecimentos prévios — o que se traduziu em uma prática de aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1968) e de valorização dos saberes construídos ao longo da vida.

Muitos estudantes da EJA relataram que nunca haviam visitado um museu e que a oportunidade lhes despertou o desejo de aprender mais sobre culturas antigas e sobre o papel da arte na história. Essas falas revelam o potencial transformador da atividade, especialmente em um público que, muitas vezes, foi privado do acesso a espaços culturais.

Além do aspecto cognitivo, a visita ao Museu Egípcio contribuiu para o fortalecimento de vínculos sociais e afetivos entre os estudantes, bem como entre estes e seus professores. O deslocamento coletivo, a convivência em um ambiente cultural e o compartilhamento de descobertas e impressões criaram um clima de pertencimento e de valorização da trajetória de cada participante (Figura 4). Como destaca Freire (2019), a educação é um ato de amor e de coragem, e o educador deve estar comprometido com o reconhecimento da

humanidade presente em cada encontro pedagógico. Nesse contexto, a viagem se configurou também como um ato político de inclusão e reconhecimento, reafirmando a escola como espaço de dignidade e cidadania.

Figura 4 - Estudantes experimentando um pouco da cultura Egípcia



Fonte: registros feitos pelos estudantes e professores compartilhados no Google Drive

O caráter interdisciplinar da experiência ficou evidente nas atividades desenvolvidas antes e depois da visita. Nas aulas preparatórias, foram discutidos temas como as primeiras civilizações, a escrita hieroglífica, as formas de organização social, a religião e as contribuições do Egito para a matemática e a engenharia. Após o retorno, os estudantes produziram relatos, textos descritivos e apresentações multimídia, conectando o que observaram no museu com as áreas de formação técnica e com a própria vivência cotidiana. Além disso, produziram chaveiros com seu nome em hieróglifos na CNC laser do laboratório WindMaker do Campus Osório, bem como artefatos nas impressoras 3D (Figura 5).

Figura 5 - Estudantes criando seus objetos no laboratório maker



Fonte: registros feitos pelos estudantes e professores compartilhados no Google Drive

Ao final, a visita ao Museu Egípcio não se restringiu a uma atividade de campo, mas tornou-se um momento de integração curricular e humana. Os estudantes puderam compreender que o conhecimento é uma construção coletiva e que a escola pode ser um espaço de acesso à cultura e à emancipação. A prática reafirmou o compromisso do IFRS com uma educação pública, inclusiva e socialmente referenciada, que busca formar sujeitos críticos, autônomos e sensíveis à diversidade cultural.

## **5. VIVÊNCIAS SOCIAIS E ANÁLISE DOS RELATOS**

A viagem técnica ao Museu Egípcio revelou-se uma vivência que ultrapassou os limites da atividade curricular. Mais do que um recurso metodológico, ela se tornou um momento de encontro, reconhecimento e pertencimento para os estudantes da EJA/EPT Operador de computador. As respostas ao questionário aplicado após a atividade evidenciaram não apenas aprendizagens de caráter histórico e cultural, mas também transformações subjetivas e sociais, relacionadas à autoconfiança, valorização pessoal e ampliação de horizontes.

Entre as percepções mais recorrentes, os estudantes destacaram o encantamento com o museu e o sentimento de orgulho em participar de uma atividade técnica fora da escola. Muitos relataram que foi a

primeira visita a um museu e que a experiência despertou curiosidade e vontade de aprender mais. Um dos estudantes escreveu: “Nunca pensei que um dia entraria num lugar assim. Parecia outro mundo, mas me senti parte dele.” Essa fala sintetiza o impacto simbólico da viagem: o acesso à cultura e ao conhecimento como expressão do direito à cidadania.

A EJA/EPT parte do princípio de que educar é também incluir e reconhecer histórias de vida. Para muitos participantes, o retorno à escola representa a retomada de um projeto interrompido pela desigualdade social, pelas condições de trabalho ou pela ausência de oportunidades. Nesse sentido, vivências como a visita ao Museu Egípcio fortalecem o vínculo dos estudantes com a instituição e reforçam a percepção de que a escola pode ser um espaço de acolhimento, respeito e realização pessoal. Como destaca Paulo Freire (2019, p. 101), “É na prática de suas relações com o mundo que os homens se vão transformando, e, assim, sua ação é também uma ação de conhecimento.”

Os dados do questionário indicaram que a maioria dos estudantes considerou a atividade motivadora e significativa. Relataram ter aprendido sobre a história do Egito, a organização social, as formas de escrita e a religiosidade, mas também sobre trabalho coletivo, convivência e empatia. Essa multiplicidade de aprendizagens reforça o caráter integral e interdisciplinar da ação, em sintonia com a proposta formativa da EJA/EPT. Além do conteúdo técnico ou histórico, os alunos destacaram a importância de “estar juntos”, de “ver algo novo” e de “sentir orgulho de representar o IFRS”.

Do ponto de vista social, a viagem contribuiu para romper barreiras simbólicas que frequentemente limitam o acesso de jovens e adultos a espaços de cultura e ciência. Ao ocupar o museu, esses sujeitos reafirmam o direito de participar da vida cultural de forma plena, conforme assegura a Constituição Federal de 1988 e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).

A atividade também possibilitou o fortalecimento dos laços coletivos entre os estudantes e os professores. A convivência fora da sala de aula favoreceu a construção de novas formas de relação, pautadas na confiança e no respeito mútuo. Conforme Freire (2019, p. 122), “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo

mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”, evidenciando que o aprender se dá na relação entre sujeitos e mundo. Nesse sentido, a viagem técnica operou como um espaço de educação relacional, em que o saber circulou de forma horizontal, mediado por afetos e trocas de experiências (Figura 6).

Outro aspecto relevante emergente das respostas foi o aumento da autoestima e do sentimento de pertencimento institucional. Alguns estudantes expressaram orgulho por representarem a escola em um evento educativo externo, relatando que se sentiram valorizados e reconhecidos. Essa dimensão simbólica é central na EJA/EPT, pois reforça a função social da escola como espaço de reparação e reconhecimento. Como lembra Cortella (2015), a educação tem também o papel de fazer o indivíduo perceber que “pertence ao mundo e é capaz de transformá-lo”.

Figura 6 - Estudantes e servidores na rua torta de Gramado, ponto turístico da cidade



Fonte: registros feitos pelos estudantes e professores compartilhados no Google Drive

Os registros dos estudantes apontam também para aprendizagens éticas e humanas, uma vez que houve menções à importância do respeito às regras, do cuidado com o patrimônio e da responsabilidade com o grupo. Essas dimensões, embora nem sempre formalizadas no currículo, são constitutivas da formação integral e contribuem para o desenvolvimento de competências socioemocionais, fundamentais à vida em sociedade e ao trabalho.

A experiência da viagem técnica ao Museu Egípcio como um projeto integrador, portanto, reafirma que o ato educativo é também um ato social e cultural. Ela proporcionou aos estudantes não apenas novos conhecimentos, mas também vivências de pertencimento, cidadania e reconhecimento, evidenciando que a EJA/EPT pode — e deve — ser um espaço de humanização.

## **6. ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO**

A aplicação do questionário buscou compreender as percepções dos estudantes da EJA/EPT acerca das aprendizagens, relações sociais e experiências vivenciadas durante a visita ao Museu Egípcio. As respostas evidenciam dimensões cognitivas, afetivas e sociais que revelam o caráter integrador da atividade.

A primeira questão, “Liste pelo menos duas aprendizagens obtidas na visita ao Museu Egípcio”, permitiu identificar os eixos de conhecimento mais significativos para os participantes. A categoria “Arte e cultura” foi mencionada por 34% dos estudantes, seguida pelo “Idioma” (21%) e pela “História do Egito” (17%). Também se destacaram as menções à “Construção das pirâmides” (14%), à “Religião” (10%) e às “Relações interpessoais” (3%). Os resultados apontam que a experiência museal foi compreendida como uma oportunidade de ampliação cultural e de contato direto com expressões artísticas e simbólicas da civilização egípcia, reforçando a dimensão estética e histórica do aprendizado.

Na segunda questão, “Dos espaços/lugares que você visitou, qual o que mais lhe interessou?”, observou-se que o Museu Egípcio foi o local de maior interesse (45%), seguido pela Rua Torta (20%) e pelas cidades de Gramado e Canela (20%). Um grupo menor (10%) declarou ter apreciado igualmente todos os espaços visitados. Essa distribuição evidencia que a escolha do museu como ponto central da viagem

técnica foi pertinente do ponto de vista pedagógico, por despertar maior engajamento e curiosidade entre os estudantes.

A questão subsequente, “Você conseguiu se aproximar de colegas que antes tinha pouco contato?”, revelou um dado relevante do ponto de vista social: 74% dos estudantes relataram aproximação e fortalecimento de vínculos, enquanto 26% afirmaram não ter percebido mudanças. Esse resultado confirma que a atividade extrapolou a dimensão cognitiva, configurando-se como um espaço de convivência e cooperação, elementos fundamentais à aprendizagem significativa (Ausubel, 1968) e à pedagogia dialógica (Freire, 2019).

Em relação à questão “O que mais chamou a atenção nas cidades visitadas?”, os aspectos estéticos e urbanos predominaram nas respostas. A beleza dos prédios, jardins e a limpeza das ruas foram os elementos mais citados, seguidos pelo movimento intenso das vias, pelo custo elevado de produtos e serviços e, por último, pelo consumismo. Tais observações indicam que os estudantes mobilizaram olhares críticos e comparativos sobre o espaço urbano, conectando a experiência turística a reflexões sobre desigualdade, estética e consumo.

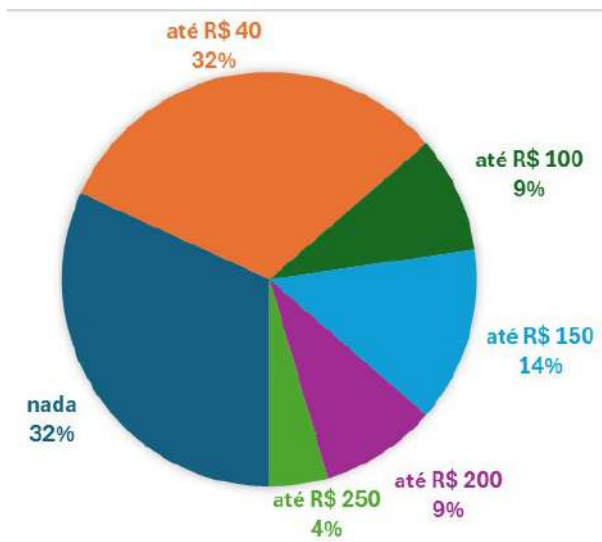
Na pergunta “Há alguém na sua família ou entre seus amigos que você acha que teria gostado muito desse passeio?”, prevaleceu a categoria “todos os familiares” (30%), seguida por “irmãos e irmãs” (22%), “cônjuge” (17%), “filhos” (13%), “avós” (9%), “pais” (4%) e “amigos” (4%). As respostas sugerem que a viagem despertou um sentimento coletivo de pertencimento e desejo de compartilhamento da experiência com pessoas próximas, ampliando seu impacto para além do espaço escolar.

No item referente ao conhecimento prévio da cidade visitada, 69% dos estudantes afirmaram já conhecer o local, embora 60% desse grupo tenham destacado que a visita anterior havia ocorrido há muito tempo. Tal resultado reforça o caráter formativo da atividade, que proporcionou a ressignificação de experiências anteriores e a apropriação crítica do espaço visitado.

Por fim, ao serem questionados sobre os gastos pessoais durante o passeio, verificou-se uma diversidade de perfis econômicos. Embora a instituição tenha custeado o transporte, os ingressos e três lanches por estudante, parte dos participantes realizou despesas adicionais com

alimentação e lembranças. Os dados indicam que 64% dos estudantes gastaram até R\$40,00. Esse resultado evidencia a importância do apoio institucional como condição de equidade e de participação plena nas atividades formativas.

Figura 7 - Gastos dos estudantes ao longo da viagem técnica.



Fonte: próprio autor

De modo geral, os resultados do questionário reafirmam o potencial pedagógico, cultural e social das viagens técnicas na EJA/EPT, em especial como projeto integrador. A atividade ao Museu Egípcio proporcionou aprendizagens interdisciplinares, ampliou repertórios culturais e fortaleceu vínculos entre os sujeitos, constituindo-se como uma prática educativa que articula teoria, experiência e cidadania.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência relatada neste capítulo evidenciou o potencial formativo e emancipador das viagens técnicas no contexto da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA/EPT). A visita ao Museu Egípcio de Canela/RS foi além de uma atividade extracurricular, configurando-se como um espaço de aprendizagem significativa, de ampliação cultural e de fortalecimento

de vínculos sociais e afetivos.

Ao articular diferentes áreas do conhecimento — históricas, culturais, técnicas e humanísticas —, o projeto reafirmou a importância da interdisciplinaridade como princípio pedagógico capaz de conectar teoria e prática, escola e sociedade, conhecimento e sensibilidade. Essa integração, como defendem Ausubel (1968) e Fazenda (2014), ocorre quando o ensino dialoga com as experiências dos sujeitos e com a realidade social que os forma.

Como projeto integrador, a viagem técnica mobilizou diferentes áreas do conhecimento e consolidou o trabalho interdisciplinar na EJA/EPT. O processo de preparação, execução e socialização reforçou o princípio da formação omnilateral defendido por Frigotto (2001), ao promover o desenvolvimento intelectual, ético, estético e político dos estudantes.

Nesse processo, os estudantes da EJA/EPT foram protagonistas de sua aprendizagem, vivenciando a construção do conhecimento de forma ativa e contextualizada. Essa perspectiva converge com a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1968), segundo a qual o novo saber adquire sentido quando se relaciona às experiências e aos conhecimentos prévios do aluno. Do mesmo modo, reflete o pensamento de Dewey (1959), para quem a experiência é o eixo central do ato educativo, pois aprender é interagir com o mundo e atribuir sentido às vivências.

Além disso, a prática reafirmou princípios da pedagogia freireana, que concebe a educação como um processo de libertação e reconhecimento da humanidade de cada sujeito. Para Freire (2019, p. 97), “O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.” Assim, a viagem técnica não apenas possibilitou novas aprendizagens, mas também proporcionou um espaço de diálogo, escuta e pertencimento, fortalecendo a identidade dos estudantes e sua confiança na própria capacidade de aprender.

Conclui-se, portanto, que a viagem técnica foi mais do que uma saída de campo: foi um projeto integrador de formação humana, que articulou diferentes saberes e deu visibilidade ao papel social da EJA/EPT. Ao permitir que os estudantes se reconhecessem como protagonistas e produtores de cultura, a atividade reafirmou o poder

transformador da educação pública e o compromisso do IFRS com uma prática pedagógica inclusiva, crítica e emancipadora. “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mas uma práxis: ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (Freire, 2019, p. 75).

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Educational Psychology: A Cognitive View**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 jul. 2000.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2023.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação educação e trabalho: bases para um projeto de educação omnilateral**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. 256 p.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Resolução nº 01, de 15 de fevereiro de 2024**. Dispõe sobre o Regulamento da Organização Didática (ROD) do IFRS. Porto Alegre: IFRS, 2024.

# A VIVÊNCIA DO AFRO TOUR COM ESTUDANTES DA EJA/EPT DO FRS CAMPUS OSÓRIO

Thaís Ramos Viegas<sup>47</sup>

Marcelo Paravisi<sup>48</sup>

Maria Cristina Scheffer<sup>49</sup>

Giane Silva Santos<sup>50</sup>

Kauê Paiva Fernandes<sup>51</sup>

## RESUMO:

Este relato apresenta a experiência formativa vivida pelos estudantes da EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica do IFRS – Campus Osório durante o projeto integrador “Conexões Digitais e Históricas: Valorização da Cultura Afro-Brasileira e Educação Étnico-Racial”. O trabalho teve como objetivo articular conhecimentos técnicos de informática com debates sobre história, memória e identidade, culminando em uma visita pedagógica ao Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre no dia 20 de novembro de 2024, primeiro ano em que a data foi reconhecida como feriado nacional. A metodologia integrou atividades de pesquisa, produção digital, vivência territorial e sistematização multimídia. A experiência permitiu que os estudantes reconhecessem a presença negra na cidade, problematisassem processos de invisibilização histórica e ressignificassem sua própria identidade. Os resultados evidenciam aprendizagens técnicas, sensíveis e de pertencimento, reforçando o potencial da EJA/EPT como espaço de transformação social.

**Palavras-chave:** Operador de Computador, Educação de Jovens

---

<sup>47</sup> Professora de Informática do Campus Osório do IFRS

<sup>48</sup> Professor de Informática do Campus Osório do IFRS

<sup>49</sup> Pedagoga do Campus Osório e Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

<sup>50</sup> Assistente de Alunos do Campus Osório do IFRS

<sup>51</sup> Estudante do Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio do Campus Osório do IFRS

e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica. Patrimônio Afro-Brasileiro. Práticas Educativas.

## **1. INTRODUÇÃO**

Este relato nasceu do encontro entre pessoas, histórias e caminhos que se cruzaram em busca de novas possibilidades de aprender e viver. Na turma de Operador de Computador da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA/EPT), ofertada pelo IFRS Campus Osório em parceria com a Escola Estadual de Ensino Médio Albatroz, convivemos diariamente com estudantes cujas trajetórias são marcadas por experiências de trabalho, cuidado, deslocamentos, responsabilidades familiares e, muitas vezes, interrupções forçadas da escolarização. Cada estudante carregava consigo um repertório de saberes construídos na vida, na comunidade e nas práticas cotidianas, e é justamente nessas experiências que a EJA encontrava sua potência. Por isso, nossa prática pedagógica partia do reconhecimento de que não recebemos “folhas em branco”, mas sujeitos que chegam com histórias, expectativas, feridas, potências e desejos de reconstrução.

Entendemos, assim, que a formação na EJA deve acolher e valorizar esses percursos, criando pontes entre o que se sabe e o que se deseja aprender. É nesse cenário que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) assume papel fundamental ao articular os conhecimentos escolares às experiências concretas do mundo do trabalho e às necessidades reais da vida adulta. Ao promover essa articulação entre saber técnico, saber da experiência e saber do trabalho, a EPT contribui para que os estudantes se reconheçam como protagonistas de sua aprendizagem e ampliem sua autonomia. Inserido nessa perspectiva, o compromisso com a educação para as relações étnico-raciais aparece não como um eixo isolado, mas como dimensão estruturante de uma formação que pretende ser humana, crítica e historicamente situada. Compreender a presença negra no território, a história silenciada de Porto Alegre e os processos de resistência é também compreender o Brasil e suas desigualdades, e possibilitar aos estudantes uma releitura de si mesmos, de sua comunidade e de seu próprio percurso.

Foi nesse contexto que, ao longo de 2024, desenvolvemos o projeto integrador “Conexões Digitais e Históricas: Valorização da

Cultura Afro-Brasileira e Educação Étnico-Racial”, que buscou unir tecnologia, memória, história e experiência. O projeto surgiu da necessidade de tornar o currículo mais significativo, aproximando os conteúdos técnicos de informática dos debates sobre identidade, cultura e cidadania. Além disso, grande parte da turma nunca havia visitado Porto Alegre e desconhecia o fato de que a capital possui um percurso histórico dedicado à memória negra — o Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre.

Esse museu é uma iniciativa de memória comunitária e museologia urbana muito especial. Ele é diferente dos museus tradicionais, porque não tem sede física: ele é a céu aberto, ou seja, sua “exposição” são os próprios espaços públicos da cidade, através de marcos simbólicos espalhados por ruas, praças e prédios (Vargas, s.d.). “O desenvolvimento partiu de uma construção coletiva da comunidade negra local, onde sua falta de representatividade no patrimônio cultural remetia à invisibilidade social desta parcela da população.” (Vargas, s.d., s.p.)

O Museu de Percurso do Negro, como destaca Gomes (2019), constitui um exemplo potente de prática educativa de caráter decolonial, justamente porque desloca a história para fora das instituições tradicionais e reinscreve as narrativas negras no espaço público. Para as autoras, esse tipo de museologia urbana transforma a cidade em sala de aula, convocando o corpo, a memória e a experiência para além da leitura de documentos e registros oficiais. Essa perspectiva ajudou a orientar nosso olhar durante o Afro Tour, pois compreendemos que cada marco visitado — seja um mosaico, uma escultura ou um ponto de encontro — não apenas representa a história negra, mas também afirma sua permanência, sua resistência e seu direito à visibilidade. Assim, o percurso se tornou não apenas um roteiro, mas uma prática pedagógica viva, que aproxima os estudantes da EJA/EPT de uma história que também os atravessa.

## **2. A EJA/EPT COMO ESPAÇO DE VIDAS, SABERES E RECONEXÕES**

A EJA integrada à Educação Profissional é marcada por uma pluralidade de experiências. São estudantes que chegam ao curso com a pressa da vida adulta, mas também com uma esperança profunda de recomeço. Suas identidades são atravessadas por múltiplas

dimensões: raça, classe, gênero, trabalho, família, religião e território. Ao reconhecermos esse entrelaçamento, compreendemos que a formação técnica não poderia restringir-se ao ensino instrumental de softwares, comandos e ferramentas. Era preciso oferecer uma experiência educativa que dialogasse com a vida real e, sobretudo, com as histórias silenciadas que os próprios estudantes carregam.

A proposta do projeto integrador surgiu justamente desse entendimento. Queríamos valorizar as identidades presentes na turma, problematizar o lugar do povo negro na construção da sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, desenvolver habilidades digitais — navegação crítica, pesquisa qualificada, organização de dados, produção de slides e sínteses multimídia. Essa articulação permitiu que a tecnologia fosse mobilizada não apenas como ferramenta, mas como instrumento de leitura do mundo.

Ao iniciar o projeto, percebemos que muitos estudantes tinham escasso contato com discussões sobre educação para as relações étnico-raciais, apesar de suas próprias vivências terem sido atravessadas por experiências diretas ou indiretas de racismo. Havia, também, um desconhecimento sobre a presença negra em Porto Alegre e no Rio Grande do Sul, fruto de um processo histórico de apagamento. A criação do projeto, portanto, não apenas preenchia uma lacuna curricular, mas abria um horizonte de pertencimento e reconhecimento.

### **3. O MARCO HISTÓRICO: O 20 DE NOVEMBRO COMO FERIADO NACIONAL**

A viagem técnica foi agendada para 20 de novembro de 2024, data que adquiriu um significado especial naquele ano: pela primeira vez na história, o Brasil celebrava o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra como feriado nacional, após aprovação da Lei nº 14.759/2023. Realizar o Afro Tour nesse dia colocou os estudantes no centro de um acontecimento histórico, permitindo que vivenciassem, de forma concreta, uma conquista simbólica do Movimento Negro brasileiro.

A carga política, histórica e afetiva dessa data atravessou toda a experiência. Muitos estudantes declararam nunca ter entendido profundamente o significado do 20 de novembro, pois estavam acostumados a vê-lo reduzido a atividades pontuais nas escolas. Vivenciar o feriado nas ruas, caminhando por locais que testemunharam

a presença negra em Porto Alegre, transformou o significado da data em algo vivido, concreto e emocionalmente potente.

#### **4. A VIVÊNCIA DO AFRO TOUR: CIDADE, MEMÓRIA E PERTENCIMENTO**

Antes de iniciarmos a caminhada, a guia e pesquisadora Aline Andreoli nos convidou a olhar para Porto Alegre de forma diferente. Explicou que o Museu de Percurso do Negro não é um prédio, nem uma sala fechada, mas um museu espalhado pela cidade — um museu que se revela no chão, nos muros, nas praças e nas esquinas. Um museu que pede passos, corpo e sensibilidade. É uma construção coletiva da comunidade negra, criada justamente para romper com o silêncio imposto pela história oficial. Seus marcos, dizia Aline, são como pontos de luz que nos ajudam a enxergar o que sempre esteve ali, mas que tantas vezes passou despercebido.

Essa abertura já nos colocava em outro estado de presença: não estávamos ali para receber informações, mas para viver uma experiência de reconhecimento. Iniciamos a trajetória no mercado público (Figura 1), onde Aline explicou sobre a história do mercado e também sobre as enchentes de 2024 (fato que era recente para todos) e de 1941.

Figura 1 - Estudantes e servidores em frente ao Mercado Público



Fonte: Imagens socializadas em grupo de whatsapp

Dentro do próprio Mercado Público fomos conhecer a obra de arte e ponto turístico Bará do Mercado. Logo ali, na entrada, Aline nos apresentou esse símbolo tão marcante das tradições afro-brasileiras, ligado aos caminhos, às encruzilhadas e às travessias. O grupo, ainda se ajustando, aos poucos foi se aproximando, observando, fazendo silêncio enquanto a guia nos explicava como se saudava o Bará e como podíamos fazer um pedido a ele (Figura 2). Era como se o próprio Bará estivesse abrindo as portas do percurso, muitos estudantes disseram depois que sentiram, naquele início, que “algo estava sendo preparado” para nós.

Figura 2 - Estudantes e servidores saudando e observando a obra Bará do Mercado



Fonte: Imagens socializadas em grupo de whatsapp

Caminhamos, então, até o Painel Afro-Brasileiro, no Largo Glênio Peres (Figura 3). As cores fortes, as figuras imponentes, os traços largos — tudo ali parecia pulsar. Aline nos convidou a olhar devagar, a perceber as expressões, os gestos, a força que atravessa os corpos retratados. Para vários estudantes, esse foi um choque bonito: ver pessoas negras representadas com dignidade, grandeza e beleza no centro da cidade. “Eu nunca tinha parado aqui para olhar isso. Nem sabia que tinha”, comentou uma aluna.

Figura 3 - Painel Afro-Brasileiro



Fonte: Imagens socializadas em grupo de whatsapp

Vale notar, na Figura 3, que é possível ver uma marca marrom no meio da placa do Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre. Esta marca ainda era resquícios da enchente de 2024, mostrando até onde a água chegou naquele local. Ao ver essa marca, podíamos refletir sobre um marco histórico recente, o qual vivenciamos de diversas formas. Muitos estudantes ficaram chocados com a altura que chegou a água, mas comentaram que Painel resistiu assim como os negros resistiram ao longo da história.

Seguimos para a Igreja Nossa Senhora do Rosário, construída por irmandades negras. Aline narrava histórias de fé, festividades, resistência e disputa por espaço em uma cidade que, durante séculos, negou visibilidade à população negra. Na Esquina do Zaire, a guia nos falou das pessoas negras livres e libertas que circulavam naquele ponto no século XIX. Era um movimento de vida: vendedores, quitandeiras, trabalhadores, artistas, famílias inteiras fazendo da rua um espaço de existência.

De lá, fomos para a Pegada Africana, na Praça da Alfândega. Ali, a história das mulheres negras que sustentavam suas famílias com o trabalho autônomo nos atravessou de um jeito íntimo. Foi impossível não pensar nas mães, avós, tias e vizinhas que construíram vida com força e coragem. O grupo sorriu, suspirou, reconheceu. Houve identificação, carinho, memória.

Figura 4 - Estudantes e servidores observando a Pegada Africana



Fonte: Imagens socializadas em grupo de whatsapp

A visita à Igreja Nossa Senhora das Dores (Figura 5), próxima ao antigo pelourinho, trouxe um outro tipo de silêncio: um silêncio pesado, porém necessário. Aline nos contou sobre as violências que ali ocorreram, sobre punições públicas, sobre dor. O contraste entre a paisagem calma de hoje e a brutalidade do passado provocou reflexões profundas. “Dá um nó no peito pensar que isso tudo aconteceu aqui”, disse um estudante, olhando para o chão.

Figura 5 - Estudantes e servidores na Igreja Nossa Senhora das Dores e na Praça do Tambor



Fonte: Imagens socializadas em grupo de whatsapp

A Praça do Tambor (Figura 5), associada à força e doçura de Oxum, nos acolheu como um abraço depois das emoções anteriores. Aline recitou um pequeno poema sobre ancestralidade e cuidado, e o grupo simplesmente respirou junto. Alguns estudantes fecharam os olhos. Outros sorriram. Era um momento de descanso, mas também de conexão.

Na Redenção (Figura 6), Aline nos convidou a olhar o parque com outros olhos. Muitos já tinham ido lá antes, mas nunca haviam percebido as marcas da presença negra escondidas sob a sombra das árvores ou diluídas nos relatos oficiais. Caminhar por ali, depois de tudo que já havíamos visitado, fez com que o parque ganhasse uma nova camada de sentido.

Figura 6 - Estudantes e servidores em frente ao Espelho d'água no Parque da Redenção



Fonte: Imagens socializadas em grupo de whatsapp

O percurso encerrou no Largo Zumbi dos Palmares, onde nos sentamos em roda para conversar. A cidade estava viva ao nosso redor, mas o grupo parecia recolhido, inteiro na experiência. Um estudante disse: “A gente caminhou pela cidade, mas parece que caminhou dentro da gente também”. Outro completou: “Agora eu entendi porque essa história é nossa”.

Figura 7 - Estudantes e servidores no Largo Zumbi dos Palmares



Fonte: Imagens socializadas em grupo de whatsapp

Encerrar ali — no único espaço oficialmente dedicado à memória de Zumbi — foi como fechar um círculo. Tínhamos iniciado no Bará, com a abertura de caminhos, e terminávamos com Zumbi, símbolo de luta e liberdade. A cidade, que no início parecia externa, foi se tornando território de memória. E cada estudante parecia carregar consigo algo novo, algo que ninguém tiraria.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O retorno ao campus, após a vivência do Afro Tour, revelou a dimensão mais profunda da aprendizagem que havíamos construído coletivamente. De volta ao laboratório de informática, lugar onde o projeto começou, não reencontramos os mesmos estudantes. Algo em cada um deles havia se deslocado. O brilho nos olhos, a vontade de compartilhar impressões e o cuidado com que revisitavam as fotos e as memórias registradas durante a viagem evidenciavam que o percurso pela cidade havia deixado marcas que ultrapassavam o campo do conhecimento técnico. Era como se cada estudante trouxesse de Porto Alegre não apenas imagens, mas um novo olhar sobre si mesmo e sobre o mundo.

Nesse retorno, os processos de sistematização — produção

de slides, escrita de reflexões, organização de registros e elaboração das sínteses — não foram apenas atividades avaliativas; tornaram-se espaços de elaboração emocional, de reconstrução simbólica e de afirmação identitária. Os estudantes revisitavam as fotografias do Bará, da Pegada Africana, do Pelourinho, da Praça do Tambor, e cada imagem parecia convocar uma fala diferente: alguns reconheciam sua ancestralidade, outros percebiam feridas históricas que atravessam o presente, outros ainda se surpreendiam ao constatar que, pela primeira vez, estavam estudando uma história que também era sua.

Essas vivências nos ajudam a compreender que a educação não se encerra na exposição de conteúdos ou na aplicação de técnicas. Ela acontece, sobretudo, na possibilidade de transformar a forma como cada pessoa se vê no mundo. A EJA, por sua natureza, é um campo onde essas transformações se tornam ainda mais intensas, porque acolhe adultos que carregam consigo marcas do trabalho, da desigualdade, das interrupções e também da resistência. Quando um estudante afirma, como ouvimos ao final do projeto, que “nunca imaginei que eu também fazia parte dessa história”, percebemos que nosso trabalho teve um alcance que ultrapassa o domínio das ferramentas digitais: ele toca a dignidade humana.

O Afro Tour, vivido no primeiro ano em que o 20 de novembro se tornou feriado nacional, não foi apenas um roteiro histórico; foi um acontecimento pedagógico profundamente marcado por emoção, crítica e pertencimento. Caminhar pela cidade, reconhecer a presença negra nos espaços urbanos, dar nome às histórias apagadas e ouvir narrativas que sempre foram silenciadas criou um ambiente de aprendizagem que uniu corpo, mente e memória. E, ao voltar ao campus, o processo de registro digital dessa experiência reafirmou a potência da tecnologia quando aliada à construção de sentido.

Mais do que aprender a operar softwares, os estudantes aprenderam a operar narrativas: as narrativas da cidade, da história afro-brasileira, de suas próprias vidas. Se o percurso pelas ruas de Porto Alegre nos ensinou que a história não está morta, mas pulsa sob nossos pés, o percurso dentro da escola nos mostrou que a educação tem força para ativar memórias, reparar ausências e instaurar pertencimentos.

Assim, encerramos este relato com a certeza de que aquele dia 20 de novembro não ficará guardado apenas em relatórios ou fotografias.

Ele se tornou, antes, parte das histórias pessoais de cada estudante que caminhou conosco. Tornou-se uma marca, um marco e um convite para que continuemos construindo caminhos de reconhecimento, liberdade e humanidade.

### **REFERÊNCIAS**

GOMES, Arilson dos Santos. **Ensino de História, Patrimônio e Práticas Educativas Decoloniais no Museu de Percurso do Negro de Porto Alegre**. *Fronteiras*, [S. l.], v. 21, n. 38, p. 71–89, 2019. DOI: 10.30612/frh.v21i38.11486. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/FRONTEIRAS/article/view/11486>. Acesso em: 14 nov. 2025.

VARGAS, Pedro Rubens. **Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre**. Porto Alegre, [s.d.]. Disponível em: <https://museudepercursodonegroempuertoalegre.blogspot.com/>. Acesso em: 14 nov. 2025.

# RELATO DE EXPERIÊNCIA: EJA, GASTRONOMIA, E EMANCIPAÇÃO PROFISSIONAL

Etiene Meyer Johannsen<sup>52</sup>

## RESUMO

Este relato de experiência apresenta a minha própria trajetória educacional e profissional, marcada pelo percurso na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e pelo posterior ingresso no ensino superior em Gastronomia. Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter reflexivo e autobiográfico, no qual revisito os caminhos que percorri para compreender, a partir da minha vivência, os desafios e as potencialidades que caracterizam o estudante da EJA no ambiente acadêmico e no mercado de trabalho. Ao longo do texto, discuto como a prática empírica que desenvolvi na cozinha, iniciada ainda na adolescência, quando precisei interromper a escolarização, ganhou novos sentidos a partir da formação universitária. Foi nesse processo que pude transformar saberes intuitivos e construídos na experiência em conhecimentos sistematizados, legitimados pela ciência e pela técnica gastronômica. Além de narrar a superação das lacunas formativas que acompanham muitos estudantes da EJA, recorro a um Referencial Teórico consistente, dialogando com autores como Freire e Arroyo, que ajudam a iluminar o caráter emancipador dessa modalidade de ensino e a necessidade de políticas que reconheçam e valorizem os saberes da experiência, assegurando condições reais de permanência. Vale salientar que a articulação entre a EJA e a formação técnica não apenas transforma trajetórias individuais, como aconteceu na minha, mas também se configura como um caminho potente para a inclusão social e profissional de sujeitos historicamente afastados dos espaços formais de educação.

---

<sup>52</sup> Docente do Campus Osório do IFRS. e-mail: etiene.johannsen@osorio.ifrs.edu.br

**Palavras-chaves:** EJA, Gastronomia, saberes.

## **1. INTRODUÇÃO**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma política pública essencial de reparação histórica e inclusão social. Ela possibilita que indivíduos que tiveram suas trajetórias educacionais interrompidas possam reconstruir percursos formativos e alcançar novos horizontes acadêmicos e profissionais. O presente relato de experiência descreve minha trajetória pessoal e profissional no campo da gastronomia, analisando-a à luz dos desafios e das potencialidades do estudante oriundo da EJA que adentra o ensino superior e o mundo do trabalho.

Minha história com a gastronomia remonta à infância, quando, ainda menina, auxiliava minha mãe nas tarefas culinárias domésticas. Desde então, percebo que a gastronomia “me escolheu” antes mesmo que eu a escolhesse como profissão. Essa relação afetiva com o alimento e com o ato de cozinhar foi se transformando, ao longo dos anos, em profissão, meio de sustento e, posteriormente, em objeto de estudo e reflexão acadêmica. Aos doze anos, fui retirada da escola para ajudar nas despesas da casa, iniciando, precocemente, a vida laboral em um restaurante de praia. Essa vivência prática, ainda que fora do ambiente escolar, foi o alicerce de minha formação técnica empírica, que mais tarde encontrei oportunidade de consolidar teoricamente ao ingressar em um curso superior de Gastronomia.

O ingresso no ensino superior representou não apenas a concretização de um sonho, mas também um desafio imenso para alguém egressa da EJA. As lacunas deixadas pela formação básica tardia, sobretudo nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática — tornaram o percurso mais árduo. Contudo, as dificuldades se transformaram em motivação, pois reconheci na educação um instrumento de emancipação pessoal e social.

De acordo com Arroyo (2022, p. 45), “a EJA é mais do que uma modalidade compensatória; é um espaço de reconstrução da dignidade e do pertencimento social”. Essa concepção reflete exatamente a percepção construída ao longo da minha caminhada: o retorno à escola e à universidade foi, para mim, uma forma de reafirmar meu

lugar no mundo e reconstruir identidades atravessadas por exclusões históricas.

O presente artigo tem como propósito central compartilhar aprendizados e reflexões obtidos durante essa trajetória, relacionando experiências pessoais às contribuições teóricas recentes sobre EJA e formação profissional. Busca-se compreender como os saberes empíricos da cozinha dialogam com o conhecimento acadêmico, bem como analisar as condições sociais, psicológicas e econômicas que permeiam o percurso educacional de alunos da EJA no ensino superior.

Trata-se de um relato de experiência, de natureza qualitativa e reflexiva, sustentado por revisão bibliográfica atualizada (2020–2025), com enfoque nas políticas públicas, nas desigualdades educacionais e nas estratégias de permanência de estudantes adultos. O texto também propõe caminhos possíveis para aprimorar o apoio institucional e social aos sujeitos da EJA que almejam a profissionalização, especialmente nas áreas técnicas e tecnológicas, como a gastronomia.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 A EJA e seus desafios contemporâneos**

Os desafios enfrentados pela EJA nas últimas décadas refletem o cenário de desigualdade estrutural da educação brasileira. Dados recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024) mostram que, entre 2018 e 2022, as matrículas na EJA diminuíram em 22%, passando de 3,5 milhões para 2,7 milhões de estudantes. Essa redução, conforme o relatório técnico, decorre da falta de incentivo institucional e das dificuldades de conciliação entre trabalho e estudo, acentuadas após a pandemia de COVID-19.

De acordo com Carreira (2025, p. 39), “a pandemia intensificou o afastamento de jovens e adultos da escola, ampliando lacunas de alfabetização e dificultando a reinserção educacional desse público”. Tal constatação reforça o quanto a EJA carece de políticas de permanência e acompanhamento psicopedagógico continuado, capazes de atender às especificidades de alunos trabalhadores, chefes de família ou com

longos períodos de afastamento escolar.

Arroyo (2021) ressalta que a EJA deve ser compreendida como um espaço de “educação integral da vida”, onde os saberes adquiridos nas práticas cotidianas — como o trabalho, o cuidado e a arte de cozinhar — são reconhecidos como formas legítimas de conhecimento. Essa perspectiva dialoga com minha experiência pessoal, pois foi a partir da prática culinária, do convívio com profissionais da cozinha e da observação das técnicas herdadas, que desenvolvi base de um saber empírico posteriormente legitimado pela formação acadêmica.

## **2.2 Financiamento, políticas públicas e permanência**

As dificuldades financeiras constituem uma das principais causas de evasão entre alunos da EJA. Castro (2024) enfatiza que “a insuficiência de políticas de financiamento e de bolsas de permanência inviabiliza a continuidade dos estudos para alunos de baixa renda”. Essa realidade se manifesta na trajetória aqui narrada, marcada por conciliação entre trabalho e estudo, falta de recursos e necessidade de autossustento.

A literatura atual recomenda o fortalecimento de programas como o FIES e o PROUNI, bem como a criação de mecanismos específicos de apoio à EJA, como bolsas de estudo integrais e subsídios de transporte. Além disso, iniciativas locais — como restaurantes-escola e projetos de extensão em gastronomia — podem funcionar como laboratórios de aprendizagem e geração de renda, aproximando a teoria da prática e promovendo autonomia financeira dos estudantes.

## **2.3 Formação técnica e identitária: a gastronomia como campo educativo**

A formação em gastronomia constitui um espaço fértil de diálogo entre saberes práticos e científicos. Pesquisas recentes têm destacado o potencial da gastronomia como campo interdisciplinar de formação humana e de valorização cultural. Segundo Oliveira (2020, p. 77), “a prática culinária pode ser instrumento de letramento e de resgate identitário, sobretudo quando articulada às experiências vividas pelos sujeitos da EJA”.

Essa visão reflete a experiência vivenciada em minha trajetória: a cozinha, inicialmente lugar de trabalho árduo, tornou-se espaço de experimentação e aprendizagem contínua. O curso superior de Gastronomia proporcionou a sistematização de técnicas e a compreensão dos fundamentos científicos dos alimentos, fortalecendo a autoestima e a identidade profissional.

A integração entre EJA e cursos técnicos em Gastronomia, como propõe o PROEJA, constitui caminho promissor para a valorização dos saberes culinários e para a qualificação profissional de jovens e adultos. Iniciativas pedagógicas recentes buscam alinhar ensino de receitas e técnicas com conteúdos de português, matemática e ciências, tornando o aprendizado significativo e contextualizado (Sequência Didática PROEJA, 2025).

## **2.4 Saúde mental e suporte psicopedagógico**

Outro aspecto crítico abordado na literatura recente é o impacto da saúde mental na permanência e no rendimento dos alunos da EJA. A sobrecarga de responsabilidades — familiares, financeiras e acadêmicas, somada à sensação de inadequação, pode gerar estresse, ansiedade e abandono. Conforme Pereira (2024, p. 102), “os estudantes adultos carregam histórias de exclusão e fracasso escolar, sendo fundamental o acolhimento afetivo e pedagógico como parte da proposta curricular”.

Durante minha jornada acadêmica, enfrentei períodos de insegurança e cansaço, mas encontrei na empatia de alguns docentes e colegas o suporte necessário para seguir. Essa vivência reforça o entendimento de que a educação deve transcender o ensino de conteúdos, contemplando dimensões emocionais e sociais da aprendizagem.

## **3. METODOLOGIA**

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa e descritiva, fundamentado na abordagem autobiográfica e reflexiva. Segundo Minayo (2021, p. 47), “a pesquisa qualitativa busca compreender a experiência humana

em sua profundidade, privilegiando o significado atribuído pelos sujeitos aos fenômenos vividos”. Assim, mais do que apresentar dados objetivos, o estudo procura dar voz à trajetória pessoal de uma mulher trabalhadora, egressa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que trilhou o caminho até o ensino superior na área da gastronomia.

A metodologia adotada combina elementos da autobiografia formativa (Josso, 2010) com procedimentos de análise reflexiva, estruturando o texto em torno de momentos-chave da trajetória:

1. Infância e primeiros contatos com a cozinha;
2. Entrada precoce no mundo do trabalho;
3. Interrupção e retomada dos estudos via EJA;
4. Ingresso e permanência no curso superior de Gastronomia;
5. Consolidação profissional e produção de conhecimento técnico.

A partir desses eixos narrativos, busca-se compreender como as experiências empíricas e afetivas com o alimento se transformaram em saber técnico e científico, e de que modo a EJA desempenhou papel central nessa trajetória de superação e emancipação.

O relato está ancorado em memórias pessoais, anotações de campo realizadas durante atividades práticas em cursos de Gastronomia e reflexões críticas sobre o processo educativo vivenciado. Para garantir validade acadêmica, tais experiências são constantemente articuladas com autores de referência nas áreas de EJA, educação profissional e ensino de gastronomia.

Segundo Nóvoa (2013, p. 26), “as narrativas de si não são apenas histórias pessoais, mas instrumentos de formação e de pesquisa, pois revelam os modos pelos quais o sujeito se constrói em meio a contextos sociais e institucionais”. Dessa forma, o presente estudo não se limita a um testemunho, mas configura-se como uma análise reflexiva da formação humana e profissional por meio da educação.

## **4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA**

### **4.1 Infância, identidade e o primeiro contato com a gastronomia**

Minha relação com a cozinha iniciou-se muito antes de

compreender o significado de “gastronomia”. Nasci em uma família simples, onde a alimentação era, ao mesmo tempo, uma necessidade e um gesto de afeto. Recordo-me de observar minha mãe preparar o almoço para todos, transformando ingredientes básicos em refeições saborosas que reuniam a família à mesa. Sem saber, estava aprendendo os primeiros fundamentos da técnica culinária: o tempo de cozimento, o corte dos alimentos, o equilíbrio entre o sal e o tempero.

Essas experiências cotidianas foram os primeiros “laboratórios” de minha formação prática. O fogão a lenha, o cheiro do café recém-passado e as panelas de ferro representavam um universo pedagógico particular, onde o saber era transmitido de forma oral e experiencial. Mais tarde, ao estudar sobre educação popular, percebi que esses momentos compunham uma pedagogia invisível, baseada na transmissão intergeracional de saberes (Freire, 2020).

#### **4.2 O trabalho precoce e a interrupção escolar**

Aos doze anos, precisei interromper os estudos formais para contribuir com a renda familiar. Comecei a trabalhar em um pequeno restaurante de praia, onde lavava pratos, organizava utensílios e observava atentamente o trabalho dos cozinheiros. Ainda sem compreender plenamente o que fazia, aprendia sobre ritmo, hierarquia, mise en place e controle de desperdício — conceitos que, anos depois, ganhariam significado técnico nas aulas do curso superior.

O afastamento da escola representou um vazio doloroso. Sentia que algo me faltava, mas ao mesmo tempo não via alternativas possíveis naquele momento. Essa vivência ilustra o que Arroyo (2021, p. 83) denomina “educações interrompidas”, realidades comuns entre alunos da EJA que, por questões econômicas ou sociais, abandonam o ensino básico e constroem saberes fora do espaço escolar.

#### **4.3 O reencontro com a educação: o ingresso na EJA**

Anos depois, já adulta e mãe, decidi retomar os estudos por meio da EJA. O retorno à escola foi marcado por sentimentos ambíguos — vergonha, medo e esperança. Sentava-me novamente em uma carteira escolar, agora cercada de outros trabalhadores, donas de casa e jovens

que também buscavam novas oportunidades.

A metodologia adotada pelos professores da EJA, baseada em projetos de vida e contextualização prática, facilitou a aprendizagem. Foi nesse contexto que percebi que o conhecimento não estava distante de mim — ele apenas precisava ser nomeado, organizado e legitimado.

Em consonância com Freire (2020, p. 57), “ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo; todos sabemos algo e aprendemos em comunhão”. Essa frase sintetiza o espírito da EJA, espaço onde os saberes populares e as experiências de vida são valorizados como ponto de partida para o aprendizado formal.

#### **4.4 A transição para o ensino superior de Gastronomia**

Concluir a EJA e ingressar no curso superior de Gastronomia foi um marco de transformação pessoal. O primeiro semestre foi um choque: o vocabulário técnico, a linguagem acadêmica e as exigências de leitura e escrita científica exigiram muito esforço. Enfrentei inseguranças, mas encontrei apoio em professores que compreenderam minha trajetória e me ajudaram a desenvolver autonomia.

Durante as aulas práticas, percebia que os conceitos ensinados — corte julienne, cocção por imersão, branqueamento — já faziam parte do meu repertório empírico, apenas precisavam ser sistematizados. Essa constatação me fortaleceu: eu dominava a prática, e a teoria agora dava sentido e nome a aquilo que eu já sabia fazer.

Como defende Oliveira (2020), a educação técnica e a formação gastronômica podem ressignificar trajetórias de exclusão, transformando a cozinha em espaço de aprendizado, pertencimento e emancipação.

#### **4.5 O TCC e a consolidação profissional**

A etapa final da graduação, o Trabalho de Conclusão de Curso, simbolizou a união entre prática e teoria. Desenvolvi um projeto voltado à criação de uma linha de alimentos saudáveis congelados, com foco na sustentabilidade e na redução de desperdícios. A proposta nasceu da observação de sobras alimentares e da necessidade de aproveitar integralmente os ingredientes, respeitando o conceito de gastronomia

sustentável.

O processo de elaboração do TCC foi desafiador, mas também profundamente formativo. Enfrentei dificuldades com a escrita acadêmica, mas busquei apoio em orientadores e colegas. Ao defender o trabalho, percebi que minha trajetória pessoal, marcada pela interrupção escolar e pelo esforço constante, se transformara em conhecimento científico validado.

A conclusão do curso não representou apenas a conquista de um diploma, mas a confirmação de que a educação transforma vidas, especialmente quando o ensino reconhece e acolhe as histórias de seus estudantes.

#### **4.6 Desafios atuais e perspectivas futuras**

Atualmente, atuo na área da gastronomia como profissional e educadora, levando para minhas aulas e oficinas as mesmas experiências que um dia foram minha base de aprendizado. Procuo transmitir aos alunos da EJA e de cursos técnicos a mensagem de que o conhecimento é um processo contínuo e acessível.

Planejo seguir os estudos em nível de pós-graduação, ampliando o diálogo entre educação popular, gastronomia e sustentabilidade. Acredito que a formação de profissionais reflexivos e conscientes de seu papel social é o caminho para uma gastronomia verdadeiramente transformadora e inclusiva.

### **5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A experiência descrita ao longo deste relato evidencia como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode ser um caminho efetivo de transformação pessoal, social e profissional. A partir da vivência narrada, observa-se que o retorno aos estudos, após um longo período de afastamento, não se restringe à aquisição de novos conhecimentos, mas representa a reconstrução de uma identidade de aprendiz.

Segundo Oliveira e Costa (2022), a EJA “assume um papel emancipador ao possibilitar que sujeitos historicamente marginalizados retomem o percurso formativo, ressignificando saberes e fortalecendo o sentimento de pertencimento ao espaço escolar”. Essa perspectiva é

visível na trajetória da autora, que, ao reencontrar-se com o ambiente educativo, pôde reconfigurar sua própria autopercepção como estudante e profissional.

### **5.1 A valorização dos saberes experienciais**

Um dos eixos centrais desta análise é a valorização dos saberes experienciais, frequentemente negligenciados pelo ensino formal. Durante décadas, o conhecimento gastronômico da autora foi construído na prática, dentro de cozinhas domésticas e profissionais, fora do espaço institucional da escola.

De acordo com Tardif (2021), “os saberes da experiência são adquiridos no cotidiano e constituem o alicerce da prática profissional, sendo constantemente reinterpretados e enriquecidos com novos significados”. Essa concepção é essencial para compreender o processo formativo de estudantes da EJA, cujas vivências acumuladas no trabalho e na vida cotidiana representam fontes legítimas de aprendizagem.

O ingresso na educação formal não apagou o saber empírico, mas o reorganizou em diálogo com a teoria. Essa articulação entre o “saber-fazer” e o “saber científico” é, segundo Perrenoud (2020), a base da competência profissional. O curso de Gastronomia, ao oferecer suporte teórico e técnico, possibilitou o aprimoramento do que já existia de forma intuitiva.

### **5.2 Desafios acadêmicos e desigualdades educacionais**

O retorno aos estudos também revelou lacunas significativas decorrentes das desigualdades estruturais da educação brasileira. A ausência de base sólida em disciplinas como português, matemática e ciências dificultou o acompanhamento do ensino superior, exigindo esforço adicional e estratégias de compensação.

Pesquisas recentes indicam que estudantes oriundos da EJA enfrentam maiores desafios de permanência e desempenho acadêmico. De acordo com Silva e Almeida (2021), “a transição da EJA para o ensino superior é marcada por obstáculos linguísticos, cognitivos e socioeconômicos que requerem políticas institucionais de apoio mais efetivas”.

Essa constatação encontra eco na experiência relatada, na qual o esforço individual foi o principal recurso para superar as lacunas educacionais. No entanto, a trajetória também

evidencia a importância de professores sensíveis e metodologias inclusivas, que acolham a diversidade de ritmos e trajetórias.

### **5.3 A gastronomia como espaço educativo e emancipador**

A gastronomia, para além de uma profissão, tornou-se um território de emancipação e pertencimento. O ato de cozinhar, antes visto apenas como prática laboral, transformou-se em linguagem, ciência e arte. Conforme observa Sennett (2020), “o ofício é um modo de estar no mundo; envolve o corpo, o pensamento e o sentido de comunidade”.

No contexto da EJA, essa transformação possui um sentido simbólico ainda mais profundo: ela reafirma que o saber técnico também é forma de cultura e expressão humana. Ao dominar técnicas culinárias e compreender seus fundamentos científicos, a autora passou a ocupar espaços antes inacessíveis, demonstrando que a formação profissional é um caminho legítimo de inserção e valorização social.

A construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi um marco nesse processo, pois representou a junção entre saber empírico, reflexão teórica e inovação prática. Ao desenvolver um projeto de alimentação saudável e inclusiva, voltado a pessoas com restrições alimentares, a autora demonstrou como a gastronomia pode ser agente de saúde, inclusão e sustentabilidade.

### **5.4 Educação, identidade e autoestima**

Outro resultado relevante é a reconstrução da autoestima acadêmica e social. Muitos alunos da EJA carregam a sensação de fracasso escolar, internalizada desde a infância. A conquista do diploma superior rompe esse ciclo, permitindo ao indivíduo ressignificar sua história.

Para Arroyo (2021, p. 114), “a EJA é um espaço de reparação simbólica e social, onde se reconstróem trajetórias de vida

interrompidas e se reafirma a dignidade de aprender”. Essa reflexão se manifesta claramente na experiência narrada, na qual o reencontro com a educação resultou em sentimento de pertencimento e empoderamento.

A transformação pessoal transcende o campo acadêmico: impacta também a vida familiar, social e profissional. A autora, agora educadora, torna-se multiplicadora de sua própria

história, incentivando novos estudantes da EJA a acreditar em sua capacidade de aprender e transformar.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A trajetória aqui apresentada confirma que a Educação de Jovens e Adultos é mais que uma modalidade de ensino: é uma política de inclusão social e humana. O relato evidencia que, quando a educação reconhece os saberes prévios e as trajetórias individuais dos alunos, ela se torna potente instrumento de emancipação e desenvolvimento.

Constata-se que a formação em Gastronomia, articulada à retomada dos estudos, permitiu à autora transitar do fazer empírico à produção científica, superando barreiras educacionais, sociais e de gênero. O percurso, iniciado nas cozinhas familiares e consolidado nas salas de aula universitárias, expressa a potência da educação como ferramenta de reconstrução da identidade e do futuro.

A análise também permite inferir que a permanência e o sucesso de estudantes oriundos da EJA dependem de políticas institucionais que integrem:

- Programas de acolhimento e tutoria acadêmica;
- Flexibilização de metodologias de ensino;
- Apoio financeiro e psicológico;
- Valorização das experiências e saberes prévios.

A melhoria da vida pessoal e social dos alunos da EJA está intimamente ligada à oferta de oportunidades reais de ascensão, ao reconhecimento de seus talentos e à construção de trajetórias de sucesso que sirvam de inspiração para outros.

No campo profissional, sugere-se que instituições de ensino técnico e superior promovam projetos integradores entre EJA e cursos

de formação profissional, especialmente em áreas práticas como a gastronomia, a estética e a hospitalidade. Essa integração favorece o aprendizado ativo e o desenvolvimento de competências aplicáveis ao mundo do trabalho.

Por fim, destaca-se que a educação, quando compreendida como ato de amor, de coragem e de esperança, conforme Freire (2020), é capaz de romper com o ciclo da exclusão e gerar mudanças profundas. A autora deste relato é exemplo concreto de que a aprendizagem é um processo contínuo e libertador, e que cozinhar, aprender e ensinar são, em essência, gestos de resistência e transformação social.

## **REFERÊNCIAS**

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: tempos, espaços e saberes da vida. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

ARROYO, M. G. Formação e profissionalização de educadores da EJA. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

ARROYO, M. G. EJA e a reconstrução da dignidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

CARREIRA, D. Educação de jovens e adultos no pós-pandemia: permanência e desafios. Revista Educação em Debate, v. 45, n. 2, p. 33-50, 2025.

CASTRO, F. S. O financiamento da educação de jovens e adultos: políticas de acesso e permanência. Educação & Realidade, v. 49, n. 1, p. 90-108, 2024.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 71. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

INEP. Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2024. Brasília: INEP, 2024.

JOSSO, M.-C. Experiências de vida e formação. São Paulo: Paulus, 2010.

MIGUEL, A. et al. Educação de Jovens e Adultos: teoria, práticas e política. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2024.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2021.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2013.

OLIVEIRA, R.; SANTOS, T. P. “Lacunas formativas e permanência de estudantes da EJA no ensino superior.” Revista Brasileira de Educação, v. 28, n. 83, p. 51-65, 2023.

OLIVEIRA, M. F.; COSTA, R. L. EJA e inclusão social: desafios contemporâneos da educação de adultos no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 27, n. 91, p. 1–17, 2022.

OLIVEIRA, V. A. Gastronomia e formação humana: saberes e fazeres em diálogo. Revista Saber Técnico, v. 6, n. 2, p. 45–59, 2020.

OLIVEIRA, M. S. O. “A EJA dá a receita: uma experiência de ensino envolvendo intergenericidade e multimodalidade na produção de receitas culinárias.” Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Goiás, 2020.

PEREIRA, M. D. “Desafios da educação de jovens e adultos no contexto do envelhecimento.” Educação & Análise, v. 39, n. 2, p. 97-113, 2024.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 2020.

SENNETT, R. O artífice. Rio de Janeiro: Record, 2020.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROEJA – Gastronomia. Ensino Em Revista, v. 32, n. 1, p. 89-101, 2025.

SILVA, C. J.; ALMEIDA, T. B. Trajetórias e permanência de egressos da EJA no ensino superior. Educação & Sociedade, Campinas, v. 42, e0250810, 2021.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

# O EJA ME ENSINOU A ENSINAR: RELATOS DE UMA PROFESSORA DE GASTRONOMIA E O CONHECIMENTO POR TRÁS DAS PANEIAS

Etiene Meyer Johannsen<sup>53</sup>

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo relatar a experiência de uma professora de Gastronomia que iniciou sua carreira como aluna do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e, posteriormente, se tornou professora de curso técnico e superior em Gastronomia. O estudo busca refletir sobre a importância da educação de jovens e adultos para os profissionais de Alimentos e Bebidas (A&B), e como essa experiência influenciou a prática pedagógica da professora, destacando a necessidade de humanização do ensino EJA para atender às necessidades individuais de cada educando, considerando sua essência e tempo de aprender. A metodologia utilizada foi a de relato de experiência, com abordagem qualitativa, onde a professora-autora narra sua trajetória de vida, desde a sua formação como aluna EJA até a sua atuação como professora de Gastronomia, revelando o conhecimento por trás das paneias que a tornou uma profissional mais apta a ensinar. Os resultados mostram que a experiência como aluna EJA foi fundamental para a construção de sua identidade profissional e para a compreensão da importância da educação de jovens e adultos, especialmente nos dias atuais, em que a diversidade e a individualidade dos educandos exigem uma abordagem pedagógica personalizada. Além disso, a professora-autora destaca a relevância da formação continuada e da reflexão sobre a prática pedagógica para a melhoria da qualidade do ensino de Gastronomia.

---

<sup>53</sup> Docente do Campus Osório do IFRS. e-mail: etiene.johannsen@osorio.ifrs.edu.br

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos, Formação de Profissionais de A&B (Alimentos e Bebidas), Gastronomia, Relato de Experiência, Humanização do Ensino

## **1. INTRODUÇÃO**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui um dos pilares centrais da democratização do acesso à escolarização no Brasil, especialmente por atender sujeitos cujas trajetórias educativas foram interrompidas ou marcadas por vulnerabilidades sociais, responsabilidades familiares e jornadas de trabalho extensas. Nesse contexto, compreender como esses estudantes constroem seus processos de aprendizagem é fundamental para o fortalecimento de práticas pedagógicas humanizadas e comprometidas com a inclusão. No campo da Gastronomia, essa compreensão adquire relevância ainda maior, uma vez que a área articula saberes tradicionais, conhecimentos empíricos e competências técnico-profissionais que demandam práticas formativas sensíveis às singularidades dos aprendizes.

No âmbito da cozinha profissional, observa-se a presença significativa de estudantes com trajetória na EJA. Muitos ingressam em cursos técnicos, tecnólogos ou programas de extensão após longos períodos de atuação prática, mas sem formação escolar formalizada. Nesse sentido, a EJA opera como ponte entre o saber empírico, construído no cotidiano do trabalho, e o saber técnico-científico, característico da educação profissional. Essa articulação favorece a consolidação e o aprofundamento de competências essenciais para o exercício da gastronomia contemporânea.

Este artigo parte da narrativa da autora, cuja trajetória inicia na EJA, desenvolve-se no campo da Gastronomia e retorna ao ambiente acadêmico no exercício da docência. Essa perspectiva experiencial possibilita analisar o processo a partir de diferentes posições: aluna, profissional e professora. O objetivo é refletir sobre a influência da formação na EJA na prática pedagógica; compreender os desafios vivenciados pelos estudantes da modalidade ao ingressarem em cursos de Gastronomia e Alimentos & Bebidas; discutir a necessidade de metodologias humanizadas e personalizadas na educação profissional;

e destacar o papel do professor como mediador, orientador e agente de transformação.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 A Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma política pública fundamental no contexto educacional brasileiro, especialmente porque atende indivíduos que, por diversos motivos, tiveram trajetórias escolares interrompidas ou fragilizadas. Dados recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023) mostram que mais de 3,3 milhões de brasileiros acima de 18 anos estão matriculados na modalidade, evidenciando sua relevância para a inclusão educacional, social e profissional.

No campo da Gastronomia, a presença de estudantes oriundos da EJA é expressiva. Muitos ingressam em cursos técnicos, tecnólogos ou de extensão após vivências longas na cozinha profissional, mas sem acesso prévio à formação escolar consistente. Assim, a EJA representa uma ponte entre o saber empírico e o saber técnico-científico, permitindo que esses sujeitos consolidem e aprofundem conhecimentos.

Este artigo parte da narrativa da autora, que iniciou seus estudos formais na Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolveu sua carreira na área da Gastronomia e posteriormente retornou ao ambiente educacional como docente, vivenciando de maneira singular os dois lados do processo de ensino e aprendizagem. Essa trajetória proporciona um olhar ampliado sobre os desafios, potencialidades e significados que atravessam a formação profissional no campo da Gastronomia e da Alimentação.

O objetivo central do estudo é refletir sobre a influência das experiências vividas como aluna da EJA na construção de uma prática pedagógica sensível, humanizada e alinhada às necessidades reais dos estudantes. Busca-se, também, compreender os desafios enfrentados por estudantes oriundos da EJA que ingressam em cursos de extensão, técnico ou superior em Gastronomia e Alimentos & Bebidas,

considerando desde questões socioculturais até aspectos relacionados ao domínio técnico e à segurança emocional no ambiente de aprendizagem. Além disso, discute-se a necessidade de metodologias humanizadas e personalizadas na educação profissional, que valorizem a escuta, a diversidade e os ritmos individuais, bem como o papel do professor como guia, mediador e agente de transformação nos processos formativos.

A discussão dialoga com referenciais contemporâneos sobre EJA e educação profissional (BRASIL, 2022; CORTES, 2023), formação docente (TARDIF, 2021; NÓVOA, 2022), metodologias ativas centradas no estudante (MORAN, 2020) e o ensino de gastronomia enquanto campo de produção de saberes técnico-científicos (PASSOS; FARIA, 2023). Esses aportes teóricos contribuem para sustentar a análise realizada, reforçando a compreensão de que a formação profissional não se limita à transmissão de técnicas culinárias, mas se configura como uma prática educativa comprometida com o desenvolvimento humano integral, com a autonomia dos estudantes e com a construção de trajetórias profissionais mais conscientes e emancipatórias.

## **2.2 A formação de profissionais de A&B e os desafios contemporâneos**

O setor de Alimentos e Bebidas (A&B) exige conhecimentos teóricos, técnicos e comportamentais. Segundo Passos e Faria (2023), o ensino de Gastronomia no Brasil se consolidou como área acadêmica nos últimos 20 anos, demandando professores preparados tecnicamente e pedagogicamente.

Contudo, ainda há lacunas. Muitos cursos focam diretamente em técnicas culinárias, mas negligenciam metodologias inclusivas ou estratégias adequadas para públicos diversos, como os estudantes oriundos da EJA.

A literatura recente (SANTOS, 2024; VILELA & ROMANO, 2022) indica que o educando da Gastronomia aprende tanto pela observação quanto pela prática, e que o ensino precisa considerar, Histórias de vida e experiências anteriores; Ritmos diferenciados de aprendizagem; Barreiras cognitivas e emocionais; Linguagem técnica pouco familiar.

### **2.3. Metodologias humanizadas e personalização da aprendizagem**

Autores como Bell Hooks (2020) e Freire (2021) defendem uma educação baseada no diálogo, na escuta e na valorização das experiências prévias dos estudantes. No contexto da EJA e da educação profissional, tais princípios são essenciais.

Moran (2020) destaca que aprendizagem personalizada não é individualizar tarefas, mas considerar singularidades, motivações e repertórios para criar percursos significativos.

Na Gastronomia, onde o conhecimento é altamente técnico e prático, a personalização aparece principalmente em Demonstração repetida de técnicas; ajuste da linguagem docente; leitura das emoções e níveis de ansiedade dos educando; construção de metodologias que respeitem o tempo de cada estudante.

### **2.4 Saberes Docentes e a Construção da Identidade Profissional**

Tardif (2021) ressalta que o desenvolvimento da identidade docente ocorre por meio dos saberes construídos ao longo da vida, incluindo experiências pessoais, processos formativos e vivências da prática profissional. Assim, os conhecimentos que o professor mobiliza não são apenas técnicos, mas resultam de interações sociais, culturais e afetivas que influenciam diretamente sua forma de compreender o ensino e o papel que desempenha. Nesse sentido, docentes que vivenciaram contextos de desigualdade social tendem a consolidar uma postura pedagógica mais sensível e comprometida com as necessidades dos estudantes, reconhecendo a diversidade de trajetórias e os desafios que atravessam o processo educativo. Além disso, tais experiências contribuem para a construção de um ethos profissional marcado pela empatia, pela mediação qualificada e pela compreensão ampliada das relações escolares, fortalecendo práticas mais inclusivas e significativas no cotidiano pedagógico.

### **2.5 Metodologias Inclusivas no Ensino Profissionalizante**

As metodologias inclusivas são fundamentais para garantir uma aprendizagem significativa, especialmente em cursos técnicos

e superiores que envolvem prática constante e múltiplas formas de atuação profissional. Moran (2020) enfatiza que o ensino precisa ser flexível, contextualizado e adaptado às especificidades de cada turma, considerando ritmos, trajetórias e diferentes modos de aprender. No âmbito do ensino profissionalizante, essa perspectiva torna-se ainda mais relevante, pois os estudantes frequentemente apresentam vivências heterogêneas, bagagens culturais diversas e níveis distintos de familiaridade com os conteúdos práticos. Dessa forma, metodologias que valorizem a participação ativa, a resolução de problemas reais e a adaptação dos recursos didáticos contribuem para uma compreensão mais efetiva dos processos de trabalho. Além disso, práticas inclusivas favorecem a autonomia e a confiança dos estudantes, promovendo ambientes mais colaborativos, acolhedores e capazes de integrar teoria e prática de forma articulada e significativa.

## **2.6 A aprendizagem pela experiência na Gastronomia**

Kolb (2021) propõe que a aprendizagem experiencial é estruturada em quatro etapas: experiência concreta, observação reflexiva, conceituação abstrata e experimentação ativa. Na Gastronomia, essas etapas se articulam de forma natural, uma vez que o ato de cozinhar envolve prática, análise, técnica e inovação. Durante a experiência concreta, o estudante manipula ingredientes, utiliza equipamentos e executa procedimentos culinários, vivenciando sensações, texturas e resultados imediatos. Na etapa de observação reflexiva, ele analisa o processo, identifica acertos e desafios, relaciona o que ocorreu com seus conhecimentos prévios e discute soluções com colegas e docentes. Em seguida, a conceituação abstrata permite compreender fundamentos teóricos, como técnicas, reações químicas, princípios de segurança alimentar e padrões estéticos que qualificam a prática e sustentam escolhas profissionais mais conscientes. Finalmente, a experimentação ativa abre espaço para ajustes, criação de novas receitas, combinações de sabores e aprimoramento técnico, consolidando um ciclo contínuo de aprendizagem. Assim, a Gastronomia configura um campo privilegiado para a pedagogia experiencial, pois integra saber sensorial, saber técnico e saber teórico, favorecendo o desenvolvimento de

competências profissionais complexas.

### **3. METODOLOGIA**

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência, utilizando uma abordagem qualitativa e autobiográfica, uma vez que se fundamenta na trajetória pessoal e profissional da autora. O método está ancorado em teóricos como Benjamin (2020), Larrosa (2021) e Franco (2022), que defendem a narrativa como instrumento de análise crítica da prática docente e como forma legítima de produção de conhecimento. Assim, entende-se que a escrita de si possibilita não apenas a reconstrução das vivências, mas também a problematização das práticas pedagógicas e dos contextos educativos que as moldaram. A experiência fundamenta-se em uma perspectiva qualitativa, permitindo compreender dimensões subjetivas, afetivas e históricas que atravessam a trajetória da autora como estudante da EJA e, posteriormente, como professora de Gastronomia. Essa abordagem valoriza a interpretação, os significados e as experiências vividas, oferecendo profundidade analítica e contribuindo para a compreensão das relações entre formação, prática e identidade docente.

Foram considerados registros pessoais, memórias de formação, observações de sala de aula e anotações realizadas ao longo de 25 anos de atuação profissional. Esse conjunto configurou um corpus reflexivo robusto, capaz de revelar padrões, desafios recorrentes, aprendizagens significativas e estratégias pedagógicas desenvolvidas no âmbito dos cursos técnicos, do tecnólogo em cozinha profissional e do curso superior de Gastronomia. A análise desses materiais possibilitou identificar transformações na prática docente, influências de contextos sociais diversos e processos de ressignificação das próprias experiências formativas.

A autora sistematiza sua trajetória que transita entre os papéis de aluna da EJA, trabalhadora da cozinha e, posteriormente, docente em cursos de extensões, técnicos e superiores. Para isso, mobiliza memórias, reflexões e registros produzidos ao longo de sua carreira, compreendendo que essas narrativas constituem não apenas um relato pessoal, mas também um campo fértil para refletir sobre as

condições de ensino, os saberes profissionais e os desafios enfrentados por educadores que atuam em contextos marcados pela diversidade e pela prática culinária. Assim, o estudo contribui para compreender como a experiência vivida se transforma em conhecimento pedagógico, fortalecendo o diálogo entre formação, profissão e identidade docente.

#### **4. RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Minha trajetória como aluna da EJA foi marcada por inseguranças, superações e um processo contínuo de descoberta. Ao ingressar no curso superior de gastronomia, percebi que muitos dos medos que carregava eram compartilhados por outros estudantes, especialmente aqueles que, assim como eu, chegaram tardiamente à educação formal.

As vivências profissionais anteriores influenciaram intensamente minha postura docente. Aprendi que os educandos possuem bagagens culturais distintas e ritmos de aprendizagem singulares. O professor, portanto, precisa assumir um papel mediador, capaz de reconstruir o conhecimento junto ao educando, e não apenas transmiti-lo.

O ensino da gastronomia exige sensibilidade, atenção ao outro e compreensão sobre a diversidade de interpretações acerca dos códigos da cozinha profissional. Cada gesto técnico, cada corte e cada processo de cocção pode ser interpretado de maneiras diferentes por educandos com trajetórias diversas. Assim, adaptei minhas práticas para acolher essa pluralidade.

#### **5. DISCUSSÃO**

Os resultados apresentados no relato de experiência dialogam de maneira consistente com a literatura contemporânea sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação profissional e formação docente. A análise demonstra que estudantes oriundos da EJA chegam aos espaços educativos portando um conjunto de saberes historicamente invisibilizados pelas instituições tradicionais. Reconhecer tais conhecimentos é condição fundamental para que a aprendizagem seja significativa e para que a formação profissional se desenvolva de forma integral. Nesse sentido, autores como Freire (2021) e Arroyo (2020) defendem que a educação deve considerar as condições concretas

e simbólicas dos sujeitos, respeitando ritmos, histórias e modos de aprender. Na Gastronomia, isso implica reconhecer o saber culinário ancestral, o conhecimento empírico e o valor do trabalho manual como dimensões constitutivas da identidade profissional.

A construção deste relato mobilizou registros pessoais, memórias de formação, observações sistemáticas de sala de aula e anotações acumuladas ao longo de 25 anos de atuação docente. Esse conjunto formou um corpus reflexivo capaz de evidenciar padrões recorrentes, desafios estruturais e estratégias pedagógicas características do ensino técnico, do curso tecnólogo em Cozinha Profissional e dos cursos superiores em Gastronomia. A autora sistematiza sua trajetória, inicialmente como estudante da EJA, posteriormente como trabalhadora de cozinhas profissionais e, por fim, como docente, articulando experiências e reflexões de forma coerente com uma abordagem autobiográfica crítica.

Sua experiência como aluna da EJA foi marcada por inseguranças, superações e pela construção gradual de autonomia. Ao ingressar no ensino superior em Gastronomia, percebeu que muitos dos receios — sobretudo aqueles relacionados à escrita acadêmica — eram compartilhados por estudantes que também retornavam tardiamente à escolarização formal. Tal vivência aproxima-se da concepção freireana de que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2021, p. 29), indicando que a apropriação da escrita acadêmica está diretamente vinculada ao reconhecimento das próprias experiências como fonte legítima de produção de conhecimento.

Embora transformadora, a trajetória não ocorreu isenta de tensões. A literatura aponta que estudantes vindos da EJA enfrentam barreiras institucionais que dificultam seu sentimento de pertencimento. Soares e Bitencourt (2023, p. 47) afirmam que “os estudantes provenientes da EJA enfrentam barreiras invisíveis, muitas vezes naturalizadas pelas instituições, que dificultam seu sentimento de pertencimento ao espaço acadêmico”. A percepção da autora sobre a falta de acolhimento emocional, pedagógico e administrativo confirma essa problemática e revela a necessidade de repensar políticas de permanência no ensino técnico e superior.

Nesse contexto, a centralidade do professor torna-se evidente. Para Tardif (2021), o saber docente é constituído por dimensões plurais e historicamente situadas, resultantes da interação entre prática, teoria e relações humanas. A autora reconhece que professores que souberam interpretar seu potencial foram decisivos em sua formação, reafirmando a perspectiva de que “o professor é também alguém que acolhe, interpreta e media significados” (TARDIF, 2021, p. 112), contribuindo para processos educativos emancipadores.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização da experiência profissional prévia. A prática na cozinha não apenas favoreceu a aprendizagem técnica da autora como se consolidou como repertório legítimo. Passos e Faria (2023, p. 88) defendem que “o saber culinário oriundo da prática cotidiana é um conhecimento técnico e culturalmente situado, e deve ser reconhecido como parte constitutiva da formação profissional”. Essa perspectiva demonstra que a experiência laboral não é inferior ao ensino formal; ao contrário, constitui fonte significativa de compreensão crítica sobre a profissão.

A sistematização da trajetória reforça, assim, que a formação em Gastronomia demanda mais do que o domínio de técnicas culinárias. Requer o reconhecimento das narrativas individuais, a valorização das experiências prévias e a criação de práticas pedagógicas que acolham e ampliem as possibilidades formativas dos estudantes. A humanização do ensino passa a ser compreendida não como ideal abstrato, mas como requisito essencial para o desenvolvimento integral dos discentes. O professor, nesse cenário, exerce papel de facilitador e parceiro na construção do conhecimento. A literatura contemporânea corrobora essa necessidade. Hooks (2020) afirma que ensinar é um ato ético, político e afetivo, sustentado em relações de cuidado e respeito. Para a autora, “a sala de aula deve ser um espaço de possibilidades, onde o educador atua para libertar e não para domesticar” (HOOKS, 2020, p. 45). Essa concepção se mostra especialmente pertinente à gastronomia, área historicamente marcada por hierarquias rígidas, disciplina estrita e práticas de subordinação. A pedagogia humanizada, nesse sentido, constitui um contraponto necessário, favorecendo a autonomia, o pensamento crítico e a integração entre experiência de

vida e saber técnico.

Assim, o relato de experiência, articulado à literatura especializada, evidencia que a formação nas mais variadas modalidades da gastronomia, tal como nas demais áreas técnico-profissionais deve integrar dimensão humana, saber empírico e conhecimento teórico, reconhecendo o estudante como sujeito histórico em permanente elaboração.

## **6. CONCLUSÃO**

A experiência apresentada demonstra que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) exerce impacto significativo na formação humana, técnica e profissional dos sujeitos. O percurso formativo da autora evidencia que práticas pedagógicas fundamentadas na personalização do ensino, no acolhimento e no respeito às singularidades constituem elementos essenciais tanto para o êxito acadêmico quanto para a consolidação de competências profissionais, especialmente em áreas de natureza prática, como a Gastronomia. Nesse sentido, o relato não apenas ilumina dimensões subjetivas do processo de aprendizagem, mas também contribui para a reflexão crítica sobre os modelos formativos adotados em cursos técnicos e superiores.

A vivência na EJA revelou-se determinante para a construção da identidade docente da autora, reforçando a ideia de que trajetórias educativas não lineares podem ampliar a sensibilidade pedagógica e aprofundar a compreensão sobre o papel social da educação. Nessa perspectiva, reconhece-se que o ensino de gastronomia demanda metodologias humanizadas, capazes de contemplar a complexidade do trabalho culinário e de superar estruturas tradicionais baseadas em hierarquias rígidas.

Além disso, destaca-se a importância de que a prática docente considere a bagagem cultural, emocional e profissional dos estudantes como componente legítimo do processo educativo, e não como limitação. Tal compreensão implica reconhecer que os sujeitos trazem experiências que enriquecem a aprendizagem e que devem ser integradas de forma intencional às estratégias pedagógicas.

Nesse contexto, a formação continuada emerge como elemento

indispensável ao aprimoramento do olhar pedagógico, permitindo ao professor revisar suas práticas, atualizar referenciais teóricos e desenvolver abordagens mais inclusivas e dialógicas. A valorização da experiência pessoal como instrumento legítimo de produção de conhecimento reforça, ainda, a relevância da perspectiva autobiográfica na educação profissional, especialmente em áreas que articulam técnica, criatividade e identidade cultural.

Em conjunto, esses elementos evidenciam que a formação em gastronomia, assim como em outras áreas técnico-profissionais, se beneficia de propostas educativas que integrem experiência, teoria e dimensão humana, reconhecendo o estudante como sujeito histórico, singular e em permanente construção.

## **REFERÊNCIAS**

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC, 2022.

CORTES, Mariana Silva. *Educação profissional e formação humana: desafios contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2022. FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

HOOKS, B. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Record, 2020.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2023. Brasília: MEC, 2023.

VILELA, R.; ROMANO, S. Saberes culinários e formação profissional. Revista Interdisciplinar de Gastronomia, 2022.

LARROSA, J. Esperando Não se Sabe o Quê. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MORAN, J. Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora. São Paulo: Penso, 2020.

NÓVOA, A. Professores: Imagens do Futuro Presente. Lisboa: Educa, 2022.

PASSOS, D.; FARIA, L. Gastronomia e Educação: desafios formativos no século XXI. Revista Saberes Gastronômicos, 2023.

SANTOS, M. A formação do cozinheiro no Brasil. Revista Alimentação e Sociedade, 2024.

SOARES, A.; BITENCOURT, C. Humanização na EJA e práticas docentes. Revista Educação & Contemporaneidade, 2023.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

KOLB, David A. Experiential learning: experience as the source of learning and development. 2. ed. New Jersey: Pearson Education, 2021.

# APRENDIZAGEM E SINGULARIDADE: UM ESTUDO PSICOPEDAGÓGICO NA EJA/EPT

Adaías dos Santos Kilppe<sup>54</sup>

Ana Rosaura Moraes Springer<sup>55</sup>

Denise Mallmann Vallerius<sup>56</sup>

**RESUMO:** Este artigo analisa a atuação psicopedagógica no contexto da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA/EPT), com ênfase nas estratégias adotadas para o acompanhamento de estudantes com deficiência. Os atendimentos psicopedagógicos revelaram a predominância de estilos de aprendizagem concretos ou cinestésico-táteis, associados a dificuldades na automatização de operações matemáticas, na compreensão leitora e no uso de tecnologias digitais. Diante desse cenário, foram adotadas estratégias como o uso de recursos manipuláveis, a simplificação de conteúdos e a mediação em processos avaliativos, com vistas a favorecer a autonomia e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. As metodologias desenvolvidas foram incorporadas aos Planos Educacionais Individualizados (PEI), respeitando as especificidades de cada estudante. A análise das práticas evidencia a centralidade da personalização do ensino, da escuta qualificada e da articulação entre profissionais como pilares de uma prática educativa inclusiva e significativa.

---

<sup>54</sup> Psicopedagogo do IFRS - Campus Porto Alegre; Especialista em Psicopedagogia (Faculdade Iguazu); Especialista em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (Faculdade Norte e Sul - FANS); Licenciado em Pedagogia (UNIBF); Graduando em Licenciatura em Educação Especial (UFRRJ).

<sup>55</sup> Mestre em Informática da Educação (IFRS); Especialista em EJA na Diversidade (FURG); Especialista no Atendimento Educacional Especializado (Faculdade Iguazu); Especialista em Docência em Ensino à Distância (UAB); Pedagoga (ULBRA).

<sup>56</sup> Professora de línguas portuguesa e espanhola do IFRS - Campus Porto Alegre; Pós-doutora em Estudos de Tradução (Universidade de Barcelona); Doutora em Letras - Literatura Comparada (UFRGS); Licenciada em Letras (UFRGS).

**Palavras-chave:** EJA/EPT. Estilos de aprendizagem. Inclusão. Mediação pedagógica. Ensino adaptado.

## **1. INTRODUÇÃO**

Ampliar o debate sobre as dificuldades de aprendizagem, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA/EPT), é uma necessidade urgente frente à diversidade e à vulnerabilidade educacional que caracterizam essa modalidade de ensino. O desenvolvimento do sujeito aprendiz não se restringe a fatores internos, como inteligência ou motivação individual, tampouco se resolve apenas com o oferecimento de recursos didáticos. Trata-se, pois, de um processo complexo, atravessado por dimensões sociais, culturais e institucionais que exigem abordagens interdisciplinares e práticas pedagógicas inclusivas.

As dificuldades de aprendizagem afetam não apenas o desempenho acadêmico, mas também a autoestima, o engajamento e as perspectivas de vida dos estudantes. Nesse cenário, a psicopedagogia tem se consolidado como área fundamental na mediação dos processos educativos, ao considerar o sujeito em sua totalidade e articular estratégias que promovam a permanência e o êxito escolar.

Este artigo apresenta uma experiência de atendimento psicopedagógico com estudantes da EJA/EPT que apresentam necessidades educacionais específicas (NEE), desenvolvida no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre, por meio do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). A investigação partiu da inquietação em compreender como as barreiras de aprendizagem manifestam-se na prática pedagógica e que estratégias podem ser mobilizadas para superá-las.

Assim, este estudo tem, como objetivo geral, identificar, sob uma abordagem psicopedagógica, as principais dificuldades de aprendizagem enfrentadas por estudantes com deficiência na modalidade EJA/EPT, analisando as estratégias pedagógicas implementadas para promover sua inclusão e seu desenvolvimento.

Integram seus objetivos específicos: analisar o perfil dos estudantes com deficiência atendidos na EJA/EPT; evidenciar o papel

do psicopedagogo no contexto educacional inclusivo; apresentar o marco legal que fundamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE); estimular a reflexão crítica sobre os caminhos da inclusão no âmbito da EJA, com foco no respeito à diversidade.

Para tanto, este artigo ancora-se em autores que discutem a psicopedagogia e a educação inclusiva no contexto da EJA, tais como Bossa (2000), Ferreira (2006), Moreira e Carvalho (2014) e Farias (s.d). Além disso, a perspectiva freireana (FREIRE, 1985; 2014) orienta a compreensão dos sujeitos da EJA como protagonistas de sua própria aprendizagem, ressaltando a importância do acolhimento, do diálogo e da valorização dos saberes de vida como instrumentos de transformação pedagógica.

A metodologia adotada neste estudo é de natureza qualitativa, com foco na análise dos atendimentos psicopedagógicos realizados com cinco estudantes com NEE matriculados no curso Técnico em Administração – modalidade EJA/EPT. As estratégias de intervenção incluíram atividades com objetos concretos, jogos lógico-matemáticos, mediação na leitura e estímulos à autorregulação emocional. A análise dos dados baseou-se em observações sistemáticas realizadas ao longo dos atendimentos individuais.

Para melhor compreensão do percurso investigativo e das reflexões apresentadas, o trabalho estrutura-se da seguinte forma: na seção 2, apresenta-se o referencial teórico que fundamenta a discussão sobre educação inclusiva e o papel do psicopedagogo na EJA/EPT; na seção 3, detalha-se a metodologia adotada; na seção 4, discutem-se os resultados obtidos a partir da prática psicopedagógica com os estudantes atendidos; por fim, apresentam-se as considerações finais e sugestões para o aprimoramento das ações inclusivas na educação profissional e de jovens e adultos.

## **2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO**

A escassez de pesquisas voltadas à atuação psicopedagógica com estudantes da EJA que apresentam necessidades educacionais específicas (NEE) pode ser explicada, segundo Moreira e Carvalho

(2014), pela própria invisibilidade desse público no cenário educacional. Tal invisibilidade não apenas reflete um quadro persistente de exclusão educacional, mas também evidencia a fragilidade de políticas públicas no que se refere à formulação de estratégias eficazes de acesso, permanência e êxito para esses estudantes.

A escola, enquanto espaço que deve acolher a diversidade, precisa compreender que a presença de estudantes com deficiência não representa um entrave, mas uma oportunidade de ressignificação das práticas pedagógicas. Para isso, é fundamental que a instituição de ensino assuma o compromisso com a valorização da diferença e com a construção de uma cultura inclusiva.

Mesmo os estudantes da EJA que não apresentam NEE constituem um grupo extremamente heterogêneo, com perfis e trajetórias muito distintas. Muitos carregam marcas de fracasso escolar, de evasão, de invisibilidade histórica. Sabe-se que a criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008) ampliou o acesso à formação profissional por meio da EJA integrada, mas a permanência e o êxito ainda dependem de políticas ativas de acolhimento e inclusão.

O retorno à escola, na fase adulta, frequentemente desperta sentimentos de insegurança, medo de fracasso e dúvidas quanto à capacidade de aprender. Isso pode ser agravado por práticas escolares ainda marcadas por concepções capacitistas, etaristas e elitistas, que não reconhecem as potencialidades dos sujeitos. Portanto, para romper com esse ciclo de exclusão, é necessário valorizar os saberes prévios dos estudantes, investir na escuta ativa e adotar práticas pedagógicas contextualizadas e significativas.

A perspectiva freireana de educação fornece importante suporte teórico à proposta de uma educação inclusiva e libertadora. Conforme Freire (2014), romper com modelos opressores exige transformação concreta das estruturas sociais, econômicas, políticas e ideológicas. Nesse contexto, o educando é compreendido como sujeito ativo de sua formação, capaz de “reescrever o mundo” por meio da educação.

A história da EJA no Brasil tem profunda ligação com o método Paulo Freire, cujas primeiras experiências ocorreram nos anos 1960, e cuja filosofia permanece atual: respeitar a autonomia dos sujeitos

e reconhecer a heterogeneidade como condição para a educação emancipadora. Adotar uma perspectiva freireana no contexto da inclusão implica reconhecer que a qualidade da educação não está apenas nos conteúdos ensinados, mas na possibilidade de os sujeitos se reconhecerem no processo educativo. Isso vale especialmente para estudantes com deficiência, cujas necessidades demandam adaptações pedagógicas, recursos diferenciados e, sobretudo, atitudes de acolhimento.

O conceito de Necessidades Educacionais Específicas (NEE), conforme Ferreira (2006), refere-se a barreiras de diferentes naturezas — arquitetônicas, linguísticas, atitudinais, cognitivas — que impedem o pleno acesso, a permanência e a aprendizagem dos(as) estudantes. A atuação do psicopedagogo, nesse sentido, integra o Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e regulamentado pelo Decreto nº 12.686/2025. Sua função, portanto, vai além da intervenção pontual: ele atua também na prevenção de dificuldades, na orientação de professores e na elaboração de estratégias pedagógicas adaptadas às especificidades dos estudantes com deficiência. Assim, a psicopedagogia contribui de forma efetiva para a construção de práticas escolares mais inclusivas, equitativas e centradas no sujeito.

A atuação psicopedagógica na educação tem como finalidade principal compreender os processos de aprendizagem e realizar intervenções que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes. Busca-se identificar e minimizar as dificuldades que comprometem o avanço cognitivo, emocional e social dos educandos, atuando de forma interdisciplinar e multidisciplinar na promoção de ambientes escolares mais inclusivos, acolhedores e eficazes.

No contexto educacional, muitos estudantes compreendem inicialmente a psicopedagogia como uma simples junção entre a psicologia e a pedagogia. De fato, essa percepção encontra respaldo nas definições tradicionais das duas áreas. Conforme o Dicionário Aurélio (2010), pedagogia é entendida como “a teoria da educação e do ensino”, enquanto a psicologia é definida como “o ramo da ciência que estuda a mente e os processos mentais, especialmente no que

se relaciona ao comportamento do homem e de outros animais” e como “conjunto de estados e disposições psíquicas e mentais de um indivíduo ou grupo de indivíduos” (AURÉLIO, 2010, p. 572; p. 622).

Em síntese, enquanto a pedagogia dedica-se à elaboração de metodologias e à mediação do processo de ensino e aprendizagem, com foco no desenvolvimento educacional do estudante, a psicologia volta-se para a compreensão do comportamento humano e dos processos mentais que influenciam esse desenvolvimento. Já a psicopedagogia emerge como uma interface entre essas duas áreas, preenchendo o espaço entre o sujeito que aprende e os sistemas que ensinam. Segundo Bossa (2000, p. 2), “o termo psicopedagogia tem três conotações: como prática, como campo de investigação do comportamento de aprendizagem e como conhecimento científico”.

Ainda em construção enquanto campo próprio de saber, a psicopedagogia apoia-se em diversas áreas do conhecimento. Como afirmam Costa, Pinto e Andrade (2013, p. 11), trata-se de uma ciência interdisciplinar, sustentada por contribuições da filosofia, fisioterapia, neurologia, psicolinguística e psicanálise, entre outras. Essa multiplicidade epistemológica permite compreender o processo de aprendizagem humana em sua complexidade. Para os autores, reconhecer esse caráter interdisciplinar é reconhecer, também, a especificidade da psicopedagogia como área de estudos, uma vez que, ao buscar fundamentos em outros campos, ela constrói seu próprio objeto — condição essencial da interdisciplinaridade.

O trabalho exercido pelo psicopedagogo, portanto, contribui diretamente para a qualificação dos processos de aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas instituições educacionais. No entanto, para que sua atuação seja efetiva, é fundamental que haja reconhecimento e colaboração por parte da equipe diretiva, dos docentes, dos coordenadores de curso e dos demais profissionais que atuam nos setores de atendimento aos estudantes. A ausência dessa parceria institucional pode gerar entraves que comprometem a efetividade do trabalho psicopedagógico.

Nesse sentido, Osti (2005,) afirma que a psicopedagogia

educacional objetiva que todos profissionais de educação, considerando diretores, professores e coordenadores pedagógicos repensem o papel da escola frente às dificuldades da criança e os vários fatores envolvidos numa situação de aprendizagem. Por outro lado, crianças com dificuldades de aprendizagem necessitam de atendimento específico, o que evidencia que em certos casos a escola não consegue resolver todos os problemas desta ordem sozinha, necessitando de ajuda de um profissional especializado. (OSTI, 2005, p. 152).

Embora o autor faça referência ao público infantil — foco predominante na literatura —, observa-se que jovens e adultos também se beneficiam significativamente do acompanhamento psicopedagógico. Enquanto sujeitos de direitos, esses educandos exigem um olhar pedagógico sensível à diversidade de suas trajetórias, o que inclui aspectos sociais muitas vezes ignorados pela escola, como o trabalho, a família e a vivência comunitária. Considerar essas dimensões é essencial para desenvolver intervenções que respeitem suas singularidades e promovam o aprendizado em sua totalidade.

Essa compreensão é reforçada por Farias (s.d), ao destacar a importância de reconhecer as especificidades dos sujeitos da EJA no planejamento educacional:

É necessário compreender a forma de atender a diversidade dos sujeitos da EJA de forma que jovens e adultos possam estar na escola e aprender. São as necessidades da vida, desejos a realizar, metas a cumprir que ditam as disposições desses sujeitos, e por isso há a necessidade de compreender seus tempos para então organizar, segundo as possibilidades de cada grupo de pessoas, o momento de formação, para garantir sua permanência e direito à educação. [...] Nesse sentido se faz importante a pesquisa sobre os sujeitos da educação de jovens e adultos. Muitos deles têm história de fracasso, de não aprendizados, de frustrações, por isso não é possível repetir modelos e manter abordagens infantilizadas. (FARIAS, s.d., p. 2-3).

Diante das reflexões apresentadas ao longo deste trabalho, evidencia-se, portanto, a importância da presença de psicopedagogos nas instituições educacionais. Esses profissionais atuam como suporte essencial aos professores, auxiliando na identificação precoce de

dificuldades e na proposição de estratégias adequadas. Afinal, questões aparentemente simples, quando não tratadas no tempo oportuno, podem agravar e comprometer o percurso educacional dos estudantes. Por isso, a intervenção psicopedagógica, ao promover uma escuta sensível e práticas contextualizadas, revela-se como um elemento-chave para garantir o direito à aprendizagem de jovens e adultos.

### **3. METODOLOGIA**

#### **3.1 Tipo de Pesquisa**

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de caráter descritivo e interventivo. A pesquisa qualitativa justifica-se por buscar compreender, em profundidade, os processos de aprendizagem de estudantes com deficiência inseridos na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA/EPT), bem como as estratégias psicopedagógicas utilizadas para promover seu desenvolvimento. A ênfase está na observação direta, na escuta ativa e na análise interpretativa das interações estabelecidas entre os sujeitos e os profissionais envolvidos no atendimento.

#### **3.2 Participantes da Pesquisa**

A investigação foi realizada junto a cinco estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE), regularmente matriculados no curso Técnico em Administração na modalidade EJA/EPT, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Porto Alegre. O curso é oferecido no turno da noite, e os estudantes foram encaminhados ao atendimento psicopedagógico por seus respectivos professores, em razão de dificuldades identificadas em sala de aula.

Os participantes são três homens e duas mulheres, com idades entre 25 e 71 anos, apresentando distintos perfis socioeconômicos e educacionais. Os homens têm histórico comum aos egressos do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET), onde concluíram o ensino fundamental na modalidade de EJA por meio de

um currículo organizado por totalidades (iniciais e finais) e com a oferta de oficinas extracurriculares.

O estudante mais jovem (25 anos) possui deficiência intelectual associada ao transtorno do espectro autista, sendo apoiado pelos pais em sua trajetória acadêmica. Outro participante (48 anos) apresenta mobilidade reduzida e deficiência intelectual leve, com suporte familiar oferecido pelo irmão, responsável por sua interlocução com o NAPNE. O terceiro estudante (71 anos) vive sozinho, utiliza cadeira de rodas e atua profissionalmente no setor de reciclagem. Suas dificuldades de aprendizagem estão associadas à lacuna de conhecimentos escolares anteriores, fadiga física e pouca autonomia nos estudos, sendo o estudante que mais demanda suporte psicopedagógico e institucional.

As duas participantes mulheres, de 47 e 60 anos, apresentam dificuldades de aprendizagem, mas não frequentam regularmente os atendimentos psicopedagógicos, sendo acompanhadas apenas pelo NAPNE. Suas demandas recorrentes referem-se a faltas, atrasos frequentes e necessidade de mediação institucional com os docentes. São acionadas buscas ativas pela equipe quando ultrapassam sete dias de ausência sem justificativa.

### **3.3 Procedimentos e Instrumentos**

O processo de coleta de informações ocorreu por meio de atendimentos individuais no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), onde atuam os psicopedagogos da instituição. Durante os encontros, foram utilizados instrumentos de observação direta, registro em diários de campo e aplicação de estratégias específicas, como: jogos lógico-matemáticos; atividades de resolução de problemas com objetos concretos; exercícios de concentração e memória; estratégias de autorregulação emocional; leituras mediadas e interpretação de textos curtos.

Além disso, foram considerados dados registrados nos Planos Educacionais Individualizados (PEIs). O PEI constitui-se no documento em que estão registradas as estratégias que visam promover acessibilidade curricular e que são necessárias para que o estudante possa alcançar as expectativas de aprendizagem definidas para ele. O

PEI é confeccionado a partir do primeiro atendimento ao educando realizado pelo NAPNE, registra o histórico da trajetória escolar, antes e depois do estudante ingressar no curso, quais são as necessidades educacionais específicas, os conhecimentos, as habilidades, as capacidades, os interesses e as dificuldades apresentadas. A seguir, o documento é encaminhado para os professores, que preenchem quais foram as adaptações necessárias, definem os objetivos específicos, registram o conteúdo programático e a metodologia. Ao final do semestre, os professores devolvem o PEI ao NAPNE, que o arquiva.

### **3.4 Estratégias Psicopedagógicas Realizadas**

As intervenções psicopedagógicas foram desenvolvidas a partir das necessidades observadas em cada estudante, considerando suas especificidades cognitivas e emocionais. As estratégias utilizadas incluíram: uso de materiais manipuláveis, como tabuadas interativas e objetos de contagem; propostas com linguagem simplificada e instruções passo a passo; flexibilização de prazos para entrega de atividades e avaliações; avaliações orais ou digitais com enunciados curtos e adaptados; mediação na leitura de textos e uso de recursos visuais explicativos; apoio emocional durante situações avaliativas e em momentos de transição escolar; estímulo à autonomia com reforços positivos e valorização dos avanços individuais; adequação de formas de entrega de atividades (por e-mail ou via Moodle).

Destaca-se, ainda, o apoio fornecido pelo NAPNE quanto à familiarização com tecnologias digitais, especialmente para estudantes cujo único dispositivo de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é o telefone celular. Estratégias como leitura oral das questões, repetição de instruções e checagem de compreensão foram amplamente utilizadas.

## **4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A análise dos atendimentos psicopedagógicos realizados com os estudantes da EJA/EPT revelou a presença de padrões recorrentes no modo de aprender, nas dificuldades cognitivas e nas barreiras institucionais enfrentadas por esse público. A partir da observação

sistemática, tornou-se evidente a importância de compreender o sujeito da aprendizagem em sua totalidade, levando em conta aspectos cognitivos, emocionais, sociais e históricos.

As atividades propostas ao longo dos atendimentos visaram não apenas ao reforço de conteúdos, mas ao desenvolvimento da autonomia, da organização do pensamento e da capacidade de generalização. Em contextos simbólicos, como a simulação da organização de uma biblioteca ou a construção de apresentações com base em classificações profissionais, observou-se maior envolvimento e iniciativa por parte dos estudantes. Isso indica que o engajamento está diretamente relacionado à relevância contextual das propostas pedagógicas e ao grau de familiaridade que os estudantes têm com os temas abordados.

#### **4.1 Modos de Aprendizagem e Predomínio Cinestésico-Tátil**

Os estudantes atendidos apresentaram predominantemente um estilo de aprendizagem cinestésico-tátil. Essa preferência foi identificada pela forte adesão a atividades que envolviam manipulação de objetos, visualização concreta e resolução prática de situações-problema. Em contrapartida, houve resistência e dificuldade na realização de tarefas que exigiam abstração simbólica, leitura de textos longos e organização discursiva.

Para realizar operações matemáticas simples, por exemplo, os estudantes recorriam frequentemente à contagem nos dedos ou ao uso de materiais físicos, revelando uma permanência no estágio de pensamento operatório concreto. Tal comportamento está em conformidade com o que Borges e Fagundes (2016) apontam ao analisarem o pensamento operatório concreto na teoria de Piaget. Segundo os autores, nesse estágio do desenvolvimento, a criança desenvolve os mecanismos cognitivos necessários para a realização de operações de classificação, serialização e sequenciação necessárias para separar objetos em categorias de acordo com características percebidas por meio de semelhanças ou diferenças; colocar em ordem um conjunto de objetos, considerando a ordem linear de grandeza desses elementos; e fazer suceder, a cada elemento, um outro.

(BORGES; FAGUNDES, 2016, p. 244).

Ainda que se trate de jovens e adultos, os sujeitos da pesquisa apresentaram características cognitivas similares às descritas nesse estágio do desenvolvimento. Isso reforça o impacto das interrupções escolares, da exclusão educacional e da ausência de práticas de ensino adequadas às necessidades desse público ao longo de sua trajetória formativa.

#### **4.2 Dificuldades Cognitivas e Barreiras à Aprendizagem**

Entre as dificuldades recorrentes, destacam-se: a compreensão de enunciados escritos, especialmente os que exigem abstração; a baixa fluência leitora; a dificuldade de automação de cálculos simples; e a limitação no uso de tecnologias educacionais. Observou-se, também, que alguns estudantes escrevem apenas com letra bastão, o que dificulta a leitura da escrita cursiva utilizada por docentes em quadros e materiais didáticos.

A resistência ao uso do computador foi verbalizada pelos próprios estudantes, que, mesmo participando de atividades de inclusão digital, relataram dificuldade de adaptação. A exclusão digital aparece, portanto, como mais uma camada da exclusão escolar vivida por esses sujeitos.

Tais dificuldades, no entanto, não podem ser atribuídas exclusivamente a fatores cognitivos. Elas são, em grande medida, reflexo de uma escolarização fragmentada, da precariedade dos processos de alfabetização e da escassez de ações intencionais de mediação pedagógica nas fases anteriores da vida escolar dos estudantes. A psicopedagogia, nesse contexto, atua na identificação desses entraves, propondo intervenções adaptadas à realidade dos educandos.

#### **4.3 Aspectos Emocionais, Vínculo e Inclusão**

Outro fator relevante observado nos atendimentos psicopedagógicos foi o impacto emocional das vivências escolares pregressas na autoestima e no engajamento com o processo educativo. Muitos estudantes expressaram sentimentos de frustração, medo de fracassar e insegurança frente às exigências acadêmicas.

Essas marcas emocionais evidenciam a importância de uma escuta ativa e acolhedora. O espaço psicopedagógico, ao promover o vínculo, tornou-se um local de fortalecimento da identidade estudantil e de ressignificação da trajetória escolar. Conforme Freire (1985), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e esse princípio orientou os atendimentos:

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica continuidade da leitura daquele. [...] De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1985, p. 11).

Nesse sentido, as práticas psicopedagógicas buscaram “reescrever” a experiência escolar desses sujeitos por meio do acolhimento, do reforço positivo e da validação de suas vivências enquanto fontes legítimas de conhecimento.

#### **4.4 Barreiras Institucionais e Necessidade de Ações Sistêmicas**

As análises apontaram, ainda, a existência de barreiras institucionais que dificultam a efetivação da inclusão. Entre os principais obstáculos, destacam-se: a ausência de monitores em sala de aula, o despreparo docente para atuar com estudantes com deficiência, a pouca articulação entre os setores escolares e a resistência atitudinal de parte da equipe pedagógica.

Além disso, observou-se um descompasso entre as necessidades dos estudantes e as respostas institucionais oferecidas. Muitas vezes, a falta de compreensão quanto às limitações associadas às deficiências e a dificuldade de interpretar os Planos Educacionais Individualizados (PEIs), por parte de alguns profissionais, acabam inviabilizando intervenções consistentes.

Para que a inclusão se efetive, não basta garantir o acesso formal à escola. É necessário repensar práticas pedagógicas, estruturas organizacionais e políticas de permanência que garantam condições reais de aprendizagem. Isso exige o envolvimento de toda a comunidade escolar e o fortalecimento do trabalho interdisciplinar.

A atuação psicopedagógica, ao assumir uma postura crítica e propositiva, contribui para esse movimento de transformação, funcionando como ponte entre estudantes, docentes e instituição. Seus resultados demonstram que, mesmo diante de adversidades, é possível promover avanços significativos quando há escuta, intencionalidade pedagógica e respeito à singularidade do(a) estudante.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ensinar é, por excelência, uma tarefa nobre que exige não apenas domínio de conteúdo, mas também sensibilidade, escuta e estratégias que respeitem a singularidade de cada estudante. Esse desafio intensifica-se quando se trata de indivíduos que enfrentam dificuldades no processo de aprendizagem, como é o caso de muitos sujeitos da EJA/EPT. Nesses contextos, a atuação do psicopedagogo torna-se essencial, pois contribui diretamente para a superação de barreiras cognitivas, emocionais e institucionais. O corpo docente, por sua vez, também se beneficia desse suporte, ao ser acolhido em suas dúvidas, orientado em suas práticas e apoiado na construção de abordagens mais inclusivas e eficazes.

A experiência vivenciada durante os atendimentos psicopedagógicos evidencia que o sucesso escolar dos estudantes da EJA/EPT está intimamente ligado à articulação entre práticas pedagógicas responsivas às suas demandas e um acompanhamento individualizado que compreenda suas trajetórias, seus estilos de aprendizagem e suas potencialidades.

A aprendizagem concreta, quando valorizada enquanto ponto de partida, torna-se uma base sólida para o desenvolvimento de competências mais complexas, desde que seja mediada por práticas intencionais, contextualizadas e humanizadas. A escuta ativa, a mediação reflexiva e a flexibilização curricular demonstraram ser pilares fundamentais na promoção do direito à educação com qualidade e equidade.

Assim sendo, diante da diversidade que caracteriza os sujeitos da EJA/EPT, é imprescindível reconhecê-los como protagonistas de suas histórias e como agentes capazes de transformar, não apenas

suas realidades individuais, mas também os espaços educativos que frequentam. Para tanto, o fortalecimento de políticas de acompanhamento psicopedagógico e a ampliação do compromisso institucional com a inclusão são caminhos promissores para que sejam garantidos o êxito escolar e a justiça educacional.

## REFERÊNCIAS

BORGES, Karen Selbach; FAGUNDES, Léa da Cruz. A teoria de Jean Piaget como princípio para o desenvolvimento das inovações. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 242-248, 2016. Disponível em > <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/21804>. Acesso em: 26 out. 2025.

BOSSA, Nadia Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12686.htm#art23](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12686.htm#art23). Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 26 out. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1675, de 2023**. Dispõe sobre o exercício da atividade de Psicopedagogia. Disponível em: [ww25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/156730#:~:text=Projeto%20de%20Lei%20n%201675%2C%20de%202023&text=Dispõe%20sobre%20o%20exercício%20da%20atividade%20de%20Psicopedagogia.,-Local%3A%20Plenário%20do](http://ww25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/156730#:~:text=Projeto%20de%20Lei%20n%201675%2C%20de%202023&text=Dispõe%20sobre%20o%20exercício%20da%20atividade%20de%20Psicopedagogia.,-Local%3A%20Plenário%20do). Acesso em: 26 out. 2025.

COSTA, Ana Araújo; PINTO, Telma Maranhão; ANDRADE, Marcia Siqueira. Análise Histórica do surgimento da psicopedagogia no Brasil. **ID on line**: Revista de Psicologia, v. 7, n. 20, p. 10-21, 2013. Disponível em:

<<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/234/258>>. Acesso em: 20 out.. 2025.

FARIAS, Alessandra Fonseca. **A Diversidade na EJA**: Os vários rostos de uma exclusão perpetuada na história da educação brasileira. Presidente Prudente: UNESP, [s.d.]. Disponível em:

<[https://docs.fct.unesp.br/grupos/gepep/A\\_Diversidade\\_na\\_EJA\\_-\\_ALESSANDRA\\_FONSECA\\_FARIAS.pdf](https://docs.fct.unesp.br/grupos/gepep/A_Diversidade_na_EJA_-_ALESSANDRA_FONSECA_FARIAS.pdf)>. Acesso em 15 out. 2017.

FERREIRA, David Rodrigues (Org.). **Inclusão e Educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1261/1291>. Acesso em: 26 out. 2025.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurelio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 572; 622 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: três artigos que se completam. São Paulo:

Autores Associados: Cortez, 1985. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, 4). Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/A-Importancia-do-Ato-de-Ler-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 27. out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

MOREIRA, Laura Ceretta; CARVALHO, Ana Paula de. (Des) continuidade nos estudos de alunos com deficiência na trajetória do Ensino Fundamental ao Médio: uma análise inicial dos microdados MEC/INEP. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 283-298, mai./ago. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X9132>>. Acesso em: 31 nov. 2025.

OSTI, Andreia. Et al. A atuação do Psicopedagogo em Instituições de Ensino: Relato de Experiência. **Revista de Educação**. Londrina v.8 p. 152.2005.

# GÊNERO, AGROECOLOGIA E EMANCIPAÇÃO SOCIAL NO CURSO TÉCNICO DE AGROECOLOGIA NO IFRS CAMPUS RESTINGA

Daniela Sanfelice<sup>57</sup>

## RESUMO:

Em 2017, o Campus Restinga do IFRS inaugurou o curso Técnico em Agroecologia integrado ao ensino médio na modalidade EJA. O Campus Restinga é o único do IFRS com curso técnico em Agroecologia e um dos poucos existentes em todo o país nesta área e modalidade de ensino. Neste cenário, relatamos aqui o processo organizativo e a prática da disciplina de Gênero, Agroecologia e Emancipação Social. Os processos e produtos da disciplina demonstraram-se especialmente exigentes, pois os educandos têm perfil conservador e não possuem letramento de gênero anterior. Outrossim, muitos dos temas abordados são gatilhos para experiências dolorosas prévias, exigindo o uso intenso de habilidades interpessoais. Situações de conflito foram recorrentes demandando estratégias de manejo complexas e multidisciplinares, sobretudo no que concerne aos educandos do sexo masculino. De toda forma, percebeu-se uma sensibilização importante e tomada de consciência significativa ao final do semestre, reverberando no cotidiano dos estudantes.

**Palavras-chave:** Ensino Profissional. Relações de Gênero. Direitos Humanos. Agroecologia.

## 1. INTRODUÇÃO

Em 2017, o Campus Restinga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) (Brasil) inaugurou

---

<sup>57</sup> Professora EBTT no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Restinga

o curso Técnico em Agroecologia integrado ao ensino médio na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA), constituinte do eixo de Recursos Naturais. Este curso é noturno (19h às 22h30min) e possibilita domínio sobre os referenciais tecnológicos e empíricos para atuação profissional nos múltiplos sistemas que englobam a agroecologia, incluindo os saberes de povos e comunidades tradicionais e formação política. O técnico está apto a atuar como um agente de desenvolvimento social que potencialize a proliferação dos sistemas agroecológicos nos territórios rural-urbanos. Ao longo de sua formação, o estudante compromete-se com a construção de estratégias de desenvolvimento sustentável, igualdade social, economia solidária, agricultura familiar, gestão de associações agroecológicas; assistência técnica nos diferentes arranjos produtivos das regiões rurais e urbanas; planejamento e gestão de hortas comunitárias e de agroecossistemas e educação popular em Agroecologia.

A região onde se localiza o Campus Restinga é caracterizada como um bairro da periferia no extremo sul de Porto Alegre/RS e próximo a locais que, apesar de considerados urbanos, possuem características predominantemente rurais. De acordo com o ObservaPOA (2024) a Restinga possui cerca de 60 mil habitantes, representando 4,31% da população do município, com área de 38,56 km<sup>2</sup> (8,10% da área do município), sendo sua densidade demográfica de 1.574,92 habitantes por km<sup>2</sup>.

De acordo com censo brasileiro de 2022 (IBGE, 2023), a taxa de analfabetismo da população residente na região é de 7%, e o rendimento médio dos responsáveis por domicílio é de 3,6 salários mínimos. A comunidade deste bairro destaca-se por seu forte espírito de mobilização para reivindicação de direitos, o que faz com que seus habitantes busquem melhores condições de vida e de desenvolvimento do bairro. O estabelecimento oficial do bairro, por sua vez, é recente (1990), e só a partir de então infraestruturas de transporte, telefonia, postos de saúde e instituições de ensino se estabeleceram. O Campus Restinga do IFRS iniciou suas atividades em 2010 e a sua consolidação na Restinga é resultado direto da organização da comunidade local que reivindicou a abertura de um campus na região e participou ativamente

do processo de implantação e da escolha dos eixos tecnológicos, incluindo o eixo de Recursos Naturais e a Agroecologia.

Mas o extremo sul do município de Porto Alegre não é constituído apenas por bairros urbanizados. A região também engloba a atual Zona Rural do município, formada por Áreas de Preservação Permanente e pequenas propriedades rurais, cujas famílias de agricultores abastecem boa parte das feiras de alimentos orgânicos da região metropolitana. Também constitui o local de diferentes ocupações por grupos Guaranis, ancestrais à chegada dos colonizadores ao Rio Grande do Sul.

O *Campus Restinga* é o único do IFRS com curso técnico em Agroecologia e um dos poucos existentes em todo o país nesta área e modalidade de ensino (EJA). O curso foi uma demanda da comunidade do bairro Restinga em diálogo com diversos coletivos e instituições da região metropolitana de Porto Alegre. Dentre estes, o coletivo da comunidade indígena Canta Galo de Viamão, Comunidade Quilombola dos Alpes de Porto Alegre, Associações de bairro da Lomba do Pinheiro, Associação dos Pescadores Artesanais e dos Pequenos Produtores Agroecológicos da região metropolitana de Porto Alegre, da Associação Rio-Grandense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural, da Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do Ministério da Agricultura (Quadros et al., 2017). Com efeito, o curso técnico em Agroecologia foi desenhado na confluência de cosmovisões que fogem ao padrão normativo que estrutura as grandes cidades brasileiras, assim como no diálogo com uma territorialidade plural. Pensar a agroecologia a partir desta multiplicidade leva a um movimento singular, criativo e potente (Sanfelice et al., 2020).

Neste cenário, relatamos aqui o processo organizativo da disciplina de Gênero, Agroecologia e Emancipação Social, que foi concebida como um componente curricular obrigatório da área técnica do quarto semestre do curso, com 50h durante 20 semanas (33h presenciais e 17 horas a distância) o que é inovador na matriz curricular, ainda que há muito se diga que ~sem feminismo não se faz Agroecologia~. Destacamos que as turmas de EJA do IFRS Restinga são predominantemente constituídas por mulheres e a Restinga tem

índices alarmantes de disparidades e violências de gênero (IFRS, 2017).

## **2. SEMEAR EQUIDADE E COLHER JUSTIÇA: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM GÊNERO E AGROECOLOGIA**

Durante o processo da construção coletiva e participativa do projeto político-pedagógico do curso (PPC) (IFRS, 2017, Quadros et al., 2017) o coletivo que articulou o tema da Agricultura urbana e das Mulheres na Agroecologia pautou o impacto nas formações de grupos ligados às identidades de gênero, sobretudo, para a possibilidade de emancipação das mulheres em situação de risco social. O coletivo que debateu a Agricultura Urbana e Gênero durante os seminários para elaboração colaborativa do PPC chamou atenção para a necessidade de que projetos pedagógicos das instituições de ensino técnico tornem-se referência na construção de conhecimentos na agroecologia e que possam problematizar as relações de gênero e poder na sua abordagem.

O objetivo geral da disciplina em tela é compreender as relações de gênero, a divisão sexual do trabalho e a questão da participação das mulheres no contexto da produção agroecológica, historicizando a concepção de família patriarcal e suas configurações contemporâneas, levando à reflexão sobre caminhos para a construção de autonomia e emancipação social.

São temas implicados na ementa da disciplina Gênero, raça e classe Lugar de fala. Racismo e sexismo. Carga mental. Cultura do estupro. Violência de gênero. Opressões estruturais. gênero, trabalho e saúde (incluindo direitos sexuais e reprodutivos), gênero e políticas públicas, gênero poder e emancipação social, Protagonismo das mulheres na agroecologia, Interseccionalidade. Identidade e políticas de reconhecimento, imagens e representações da diferença, corpo e identidade social. Análise das categorias raça e etnia, sexo e gênero, idade e gerações, classes sociais e territorialidade em sua relação com a Agroecologia.

Desde o início da primeira turma do curso 2017 a disciplina foi ofertada anualmente sete vezes (Tabela 1) sempre no primeiro semestre do ano. As edições dos anos de 2020 e 2021 ocorreram a distância e na forma de atividades pedagógicas não presenciais devido

ao isolamento social durante a pandemia de COVID-19.

**Tabela 1.** Anos de oferta e número de discentes participantes no componente curricular de Gênero, Agroecologia e Emancipação Social no curso técnico de Agroecologia integrado ao ensino médio modalidade EJA no IFRS Campus Restinga, Brasil

Ano	Estudantes matriculados	Estudantes que concluíram o componente curricular
2019	16 estudantes (8 homens cis e 8 mulheres cis)	14 estudantes (7 homens cis e 7 mulheres cis)
2020	11 ( 9 mulheres cis e 2 homens cis)	6 ( 5 mulheres cis e 1 homem cis )
2021	12 (10 mulheres cis, 2 homens cis)	3 mulheres cis
2022	18 (13 mulheres cis, 5 homens cis)	10 (6 mulheres cis, 4 homens cis)
2023	13 (6 mulheres cis, 7 homens cis)	12 (6 mulheres cis, 6 homens cis)
2024	10 (5 mulheres cis, 5 homens cis)	6 (2 mulheres cis, 4 homens cis)
2025	14 (7 mulheres, 7 homens - 6 cis e 1 trans)	11 (5 homens - 4 cis, 1 trans, 6 mulheres)

Os discentes são trabalhadores adultos urbanos de idades muito variadas, residentes nas proximidades das instalações do Campus Restinga e que buscam o curso majoritariamente com o intuito de concluir o ensino médio. As turmas de modo geral apresentam pelo menos um estudante sujeito de direito de adaptações curriculares para garantia de seu ensino-aprendizagem através de um plano de ensino individualizado (PEI) tal como preconizam as políticas de educação inclusivas no país (Brasil, 2015). A seleção para ingresso (36

vagas) se dá na forma de análise de documentação e presença em uma palestra, considerando critérios como renda e tempo de afastamento dos estudos. Os estudantes em condições de vulnerabilidade social se beneficiam de auxílio estudantil mensal desde que mantenham a frequência acima de 75%. Como é típico da modalidade de EJA, no primeiro ano do curso manifestam-se índices altos de infrequência, abandono ou evasão, ainda que o currículos e as práticas pedagógicas estejam comprometidas a incluírem a perspectiva destes grupos historicamente excluídos (Moreira, 2022). Como uma das estratégia para maximizar a permanência e êxito, o IFRS oferece justificativa de faltas por critérios sem necessidade de documentação comprobatória e recuperação de frequência e aprendizagem aos estudantes com frequência entre 50% e 75%, além de permanente acompanhamento e busca ativa pelos diversos setores do Departamento de Ensino da instituição (psicologia escolar, assistência estudantil, orientação estudantil, dentre outros).

Nos encontros presenciais semanais empregaram-se filmes, aulas no laboratório de informática, aulas expositivas com recursos audiovisuais diversos, mapas mentais, produções colaborativas, palestras de especialistas, de movimentos sociais ou lideranças comunitárias, oficinas (ex. *~arpilleria~*, escrita criativa, caderneta agroecológica), música, ferramentas de artes plásticas (ex. pinturas, colagem, fotografias), debates, dramatizações, dinâmicas de grupo, contação de histórias, jogos e rodas de conversa. Outrossim, por tratar-se de curso técnico integrado ao Ensino Médio, pequenos projetos ou intervenções foram construídos de forma colaborativa com outras disciplinas do semestre, notadamente disciplinas da área técnica agroecológica, das linguagens ou das ciências humanas e suas tecnologias. As atividades a distância restringiram-se majoritariamente a leituras e produção textual curtas, materiais audiovisuais e exercícios simples dadas as dificuldades de tempo disponível bem como restrições de recursos (equipamento de tecnologia da informação adequado e pouca autonomia digital) das educandas e educandos. O Campus Restinga oportuniza estes recursos, mas os estudantes não têm disponibilidade fora do seu horário de aula para frequentar

estes espaços. O mesmo ocorre com os horários de atendimento individualizados, que também são oferecidos semanalmente pelos docentes, mas que são esvaziados, dadas as muitas demandas da vida adulta no contexto periférico dos educandos e educandas.

Apesar da multiplicidade de saberes complexos que circulam pelo bairro, por ser lugar que abriga uma parte significativa do povo negro de Porto Alegre, a Restinga continua sendo o cenário onde práticas de racismo, preconceito e exclusão social seguem sendo batizadas. O Campus Restinga conta com o Núcleo de Ações Afirmativas, que engloba os atendimentos às Pessoas com Deficiência (NAPNE), os Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e os Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGES). Através desses núcleos são desenvolvidos fóruns de debates no decorrer do curso com vistas a integrar estas ações transversais ao currículo e atividades voltadas para a cultura de paz e comunicação não violenta. O escopo é viabilizar a inserção dessas concepções de inclusão e aceitação do outro como legítimo em sua diferença na prática profissional e estabelecer a interdisciplinaridade como diretriz pedagógica das ações institucionais.

A avaliação da disciplina segue os preceitos e normas estabelecidos pela organização didática do IFRS (IFRS, 2024) e foram critérios avaliativos autonomia, assiduidade, responsabilidade, criticidade, interesse, atitude respeitosa, potencial criativo, comprometimento, clareza da expressão, capacidade reflexiva e dedutiva, qualidade das relações estabelecidas, qualidade dos argumentos e organização do pensamento no que se refere aos objetivos e conteúdos programáticos da disciplina. Foram empregados enquanto instrumentos de avaliação a participação em aula e nas atividades remotas, avaliação continuada com registro diário, história de vida, portfólio, auto-avaliações e duas avaliações em diferentes formatos, tais como: trabalhos individuais e em grupo (incluindo apresentações orais), relatórios técnicos, estudos dirigidos, exercícios, testes, provas e/ou seminários. É ofertada recuperação paralela na forma de atendimento individual e coletivo extra-classe por livre demanda, correção e revisão de avaliações e atividades de avaliação para recuperação quantitativa.

Os processos e produtos da disciplina foram especialmente

exigentes. Os estudantes são majoritariamente conservadores e sem letramento de gênero anterior. Outrossim, muitos dos temas abordados são gatilhos para experiências dolorosas prévias, exigindo o uso intenso de habilidades interpessoais da parte da docente responsável. Situações de conflito foram recorrentes demandando estratégias de manejo complexas, sobretudo no que concerne aos educandos do sexo masculino. De toda forma, percebeu-se uma sensibilização importante e tomada de consciência significativa ao final do semestre, reverberando no cotidiano dos estudantes.

Cabe destacar que os estudantes matriculados que não concluíram a disciplina também foram reprovados por infrequência nos demais componentes curriculares, representando um afastamento temporário ou definitivo dos estudos (e não dificuldades específicas relacionadas à disciplina de gênero).

A partilha desta experiência está em consonância com a busca por uma Agroecologia articulada às identidades de gênero, e sobretudo, para a possibilidade de emancipação das mulheres em situação de risco social.

A possibilidade de emancipação de mulheres por meio da participação nos sistemas de produção agroecológicos já é uma realidade em movimento no Brasil, como mostram as Marchas pela Vida das Mulheres e pela Agroecologia que protestam contra a violência, a impunidade, a favor da agroecologia como meio para uma sociedade mais justa e equitativa. A possibilidade de autonomia econômica, maior liberdade e enfrentamento à violência doméstica são temáticas que também aparecem nas falas das educandas do curso. A disciplina também visa ser ferramenta para a organização do trabalho associativo e cooperativo dos egressos, bem como para o aprimoramento da socialização e constante reconstrução do tecido social da comunidade na qual estão inseridas.

Os Encontros de Agroecologia realizados no Brasil ao longo da última década têm sido um importante campo de estudos para a reflexão e análise das práticas agroecológicas, apontando, inclusive, para a Relações desiguais de gênero como um impedimento para o avanço da tradição agroecológica. É mister que os processos agroecológicos

tenham uma perspectiva emancipadora para as mulheres, requerendo a abertura de espaços para que elas atuem como sujeitos e o permanente esforço para retirá-las da invisibilidade. Neste sentido, o curso técnico de agroecologia do IFRS Campus Restinga prima pela consolidação de um conhecimento agroecológico que problematize as relações de gênero e poder.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A inclusão educacional, produtiva e cidadã de mulheres em situação de vulnerabilidade ainda é um desafio a ser alcançado. Em um cenário de ampliação das desigualdades, crise econômica, crescente desemprego e violência provocadas pela má gestão pública, as regiões de periferia são as mais afetadas pela falta de oportunidades, sejam elas de acesso a serviços básicos, emprego e/ou de qualificação profissional. O presente relato busca contribuir para a consolidação de uma agroecologia que contempla a perspectiva de gênero e dos feminismos comunitários, territoriais, campesinos, populares e decoloniais, de perfil anticapitalista, antirracista e antiLGBT-fóbico. O IFRS Campus Restinga, desde sua implantação, tem se mostrado fundamental para a qualificação e capacitação de pessoas, geração de emprego e renda, aliado à conservação ambiental na zona sul de Porto Alegre.

### **Agradecimentos**

A autora agradece aos educandos do curso técnico de Agroecologia e à comunidade da Restinga que dão sentido ao nosso fazer. Agradecemos também as companheiras e companheiros de jornada Andreia Meinerz, Luciana Podgaiski, Potira Preiss, Tadeu Tiecher, Thais Teixeira da Silva e Jovani Zalamena.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Brasileiro de 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Campus Restinga. ***Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroecologia.*** 2017. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/restinga/wp-content/uploads/sites/5/2019/02/PPC-de-Agroecologia-corrigido.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2025.

IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Resolução nº 1/2024 – OD. 2024. Disponível em: [https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2024/01/ANEXO\\_RES\\_1-2024\\_OD\\_VERSAO\\_FINAL\\_JAN.2024.pdf](https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2024/01/ANEXO_RES_1-2024_OD_VERSAO_FINAL_JAN.2024.pdf). Acesso em: 30 nov. 2025.

MOREIRA, S. S. **Abandono também na educação de jovens e adultos.** Revista Educação, v. 287, 2022. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2022/08/23/abandono-na-educacao-de-jovens-e-adultos/>. Acesso em: 30 nov. 2025.

OBSERVAPOA. **Portal Observatório da Cidade de Porto Alegre.** 2024. Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/smpae/observapoa>. Acesso em: 30 nov. 2025.

QUADROS, M. S. de; MEINERZ, A.; SANFELICE, D.; YAMAGUCHI, L. W. **Entre margens e ancestralidades: o processo de construção coletiva do Curso Técnico de Agroecologia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul Campus Restinga.** Cadernos de Agroecologia, v. 12, p. 1–14, 2017.

SANFELICE, D.; MEINERZ, A.; ZALAMENA, J.; TIECHER, T. L.; QUADROS, M. S. de. **Ações de implementação do núcleo de estudos e pesquisas em Agroecologia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul Campus Restinga**. In: VIII Congresso Latinoamericano de Agroecología, 2020, Montevideo. Agroecologia 2020: Memórias II. Montevideo: SOCLA, 2020. v. 2, p. 362–367.

SILVA, T. T. da; PRESTES, L. M. **A emergência das mulheres na ação comunitária: uma experiência educativa coletiva**. REVISTALEPH, v. 34, p. 380–403, 2020.

# JUSTIÇA, IGUALDADE E COLABORAÇÃO: OS ENCONTROS ENTRE GÊNERO E CUIDADO EM UMA TURMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Helena Patini Lancellotti<sup>58</sup>  
Janaína de Souza Bujes<sup>59</sup>

## RESUMO:

O trabalho apresenta um relato de experiência de atividade desenvolvida com uma turma da Educação de Jovens e Adultos de um Campus do IFRS, no componente de Sociologia, articulando os conceitos de gênero, sexualidade e cuidado. O objetivo é descrever uma sequência didática que foi realizada em dois encontros: o primeiro envolveu uma dinâmica para a compreensão de conceitos centrais; o segundo ocorreu a partir de uma atividade avaliativa sobre cuidado. A metodologia envolveu a observação das interações na sala de aula e a análise das respostas dos estudantes. Como resultados, percebe-se o engajamento de estudantes, a compreensão acerca das desigualdades de gênero e a importância de desnaturalizar papéis sexuais. Com este relato, espera-se contribuir para a construção de materiais pedagógicos na EJA, trazer visibilidade para as contribuições do pensamento sociológico e fomentar a educação para as relações de gênero e sexualidade nesta modalidade de ensino.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Sociologia; Educação para as relações de gênero e sexualidade.

---

<sup>58</sup> Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Restinga. E-mail: [helena.lancellotti@restinga.ifrs.edu.br](mailto:helena.lancellotti@restinga.ifrs.edu.br)

<sup>59</sup> Professora Substituta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Alvorada. E-mail: [janaina.bujes@alvorada.ifrs.edu.br](mailto:janaina.bujes@alvorada.ifrs.edu.br)

## 1. INTRODUÇÃO

O objetivo desta escrita é tecer um relato de experiência de uma ação educativa em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, mobilizando os conhecimentos do pensamento sociológico, com enfoque nas relações de gênero, sexualidade e práticas de cuidado. Historicamente, a trajetória da Sociologia é marcada por sua descontinuidade nos currículos escolares e sua inclusão como componente curricular obrigatório na educação básica data de 2008. Esta sistematização se justifica pelos poucos materiais que ainda dispomos sobre o ensino de Sociologia na Educação de Jovens e Adultos. E no que se refere à EJA na Educação Profissional e Tecnológica, vemos como necessário partilharmos estas experiências pedagógicas, visto ser um campo que carece de maior espaço de debate das Ciências Sociais.

A ação educativa foi construída em conjunto com uma turma da EJA de um campus do IFRS<sup>60</sup> composta por 12 estudantes matriculados, no segundo semestre de 2025. Deste total, cerca de metade da turma tem frequentado as aulas de Sociologia, o que sinaliza diversas ausências e alternâncias entre estudantes. Uma hipótese para essas faltas é que o componente ocorreu nas sextas-feiras no turno da noite: um dia marcado pelo cansaço acumulado da semana, ainda mais quando pensamos que grande parte dos alunos e alunas da educação de jovens e adultos conciliam atividades de trabalho, cuidado e estudos. O caso dessa turma não é diferente: ela é formada por homens e mulheres com idades superiores a 30 anos, trabalhadores e que, em sua grande maioria, possuem filhos.

Neste contexto, dialogar sobre relações de gênero, sexualidade e cuidado é de extrema relevância, pois se aproxima das vivências deste grupo social e da própria turma em questão. É um perfil recorrente nas salas de aula da EJA, mulheres que evadiram da escola porque engravidaram na adolescência ou homens que não concluíram os estudos porque precisaram ingressar no mundo do trabalho. As

---

<sup>60</sup> Para fins de anonimato da turma e do espaço educacional analisado, o Campus não será identificado, mas é importante situar que se trata de uma instituição localizada em área periférica de uma populosa cidade do Rio Grande do Sul.

percepções sobre as ausências em sala também são compartilhadas por outros docentes que atuam na EJA: as estudantes faltam às aulas por compromissos familiares e os estudantes por compromissos laborais (Camargo et al, 2016). Além disso, é comum encontrarmos papéis generificados nas atuações profissionais, conforme a divisão sexual do trabalho da nossa sociedade, onde as alunas estão envolvidas com o trabalho doméstico e de cuidado e os alunos dedicam-se às atividades laborais na construção civil ou aos serviços em que o esforço físico desempenha um papel central.

Apresentada as características gerais da turma, trazemos a seguir um breve relato da sequência didática sobre a temática das relações de gênero, sexualidade e do cuidado elaborada em sala. A atividade foi dividida em dois encontros, onde cada aula teve dois períodos de 50 minutos. No primeiro momento foi proposta uma atividade mais dinâmica que envolveu um processo de reflexão conjunta sobre os conceitos de sexo, gênero e sexualidade. O segundo, foi uma atividade escrita e de caráter individual, em que os estudantes deveriam mobilizar os conhecimentos aprendidos no encontro anterior para pensar a desigualdade que envolve o trabalho do cuidado.

A proposta desta escrita é demonstrar como as reflexões do componente de Sociologia podem se aproximar do cotidiano das pessoas estudantes e possibilitar o alargamento de suas compreensões de mundo. Trata-se também de trazer visibilidade para metodologias de ensino direcionadas para a educação de jovens e adultos e suas especificidades.

## **2. PRIMEIRO MOMENTO: articulando os conceitos de sexo, gênero e sexualidade**

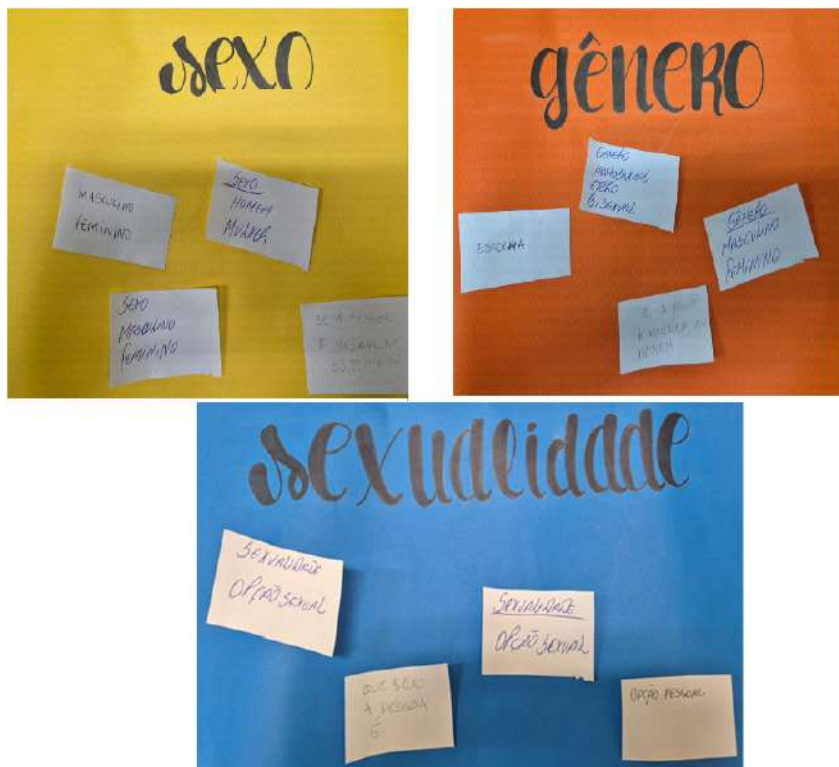
O primeiro momento da atividade estava voltado para uma reflexão sobre os conceitos de sexo, gênero e sexualidade<sup>61</sup>. Nesta aula, participaram três estudantes: duas mulheres e um homem. Uma das alunas é mais jovem que as demais (na faixa dos 30 anos) e não

---

<sup>61</sup> O material utilizado para trabalhar com os conceitos em sala de aula foi elaborado a partir de uma seleção de trechos do livro didático para o ensino médio “Sociologia para Jovens do Século XXI” (Oliveira; Costa, 2016).

possui filhos. Os outros participantes são casados, com idade entre 35 e 40 anos e tem filhos adolescentes. No início da atividade, foram colocados sobre uma mesa três cartazes<sup>62</sup>. Em cada um estava escrito um conceito: sexo, gênero ou sexualidade. A seguir, foram distribuídos pequenos papéis para que a turma pudesse escrever o que pensavam ser cada um desses conceitos, conforme vemos na imagem abaixo:

Figura 1: Montagem das fotos dos cartazes



Fonte: Autoria própria

Percebemos que os estudantes identificaram sexo como sendo apenas representado por homem e mulher. No momento do diálogo, complementamos que além desse binarismo, existem pessoas

<sup>62</sup> O recurso didático do uso dos cartazes foi idealizado pela Julya Dornelles quando realizou estágio docente da licenciatura em Ciências Sociais em 2023. A arte do material utilizado nesta prática foi elaborada pela estudante Rafaella Marchetti do EMI – IFRS.

intersexuais. E que quando falamos de sexo, estamos pensando a partir de características biológicas e anatômicas. No quesito gênero, trouxeram ideias como “escolha”, “se a pessoa é homem ou mulher” e elementos que mais se aproximam do âmbito da orientação sexual, como o papel escrito “homossexual, hétero e bissexual”. Foi salientado que este conceito tem relação com a dimensão da cultura<sup>63</sup> e com os papéis que aprendemos a desempenhar conforme o sexo biológico com que somos identificados. A turma compreendeu que quando dialogamos sobre gênero não estamos falando sobre orientação sexual, mas sim sobre a construção de uma identidade.

Algumas questões foram levantadas sobre a criação de meninos na nossa sociedade. Um dos alunos destacou o quanto tenta dialogar e chama atenção do seu filho adolescente sobre o uso de palavrões e formas ofensivas de se dirigir aos colegas, quando está participando de jogos online. O debate seguiu para a questão de que são as mulheres quem normalmente executam mais atividades relacionadas aos cuidados e de como isso está relacionado com expectativas e construções de gênero construídas desde que nascemos. Dialogamos também sobre a existência de pessoas transexuais, com falas que destacaram a importância do respeito a todas as identidades existentes.

No cartaz sobre sexualidade, havia respostas como “opção pessoal” e “o sexo que a pessoa é”. Foi explicado para a turma que o papel alocado no “gênero” com os escritos de “homossexual, hétero e bissexual” faria mais sentido neste cartaz. Dialogamos que a sexualidade está no âmbito dos afetos, relacionamentos e desejos. Neste momento discorremos sobre a sigla LGBTQIAPN+, destacando as mudanças, tanto em termos de sexualidade quanto de identidades sexuais ao longo do tempo. Uma das estudantes - quando trouxe a sigla no quadro - lembrou que hoje também reconhecemos pessoas assexuais, uma categoria que não tinha tanta visibilidade no passado. Ela mencionou que, na última novela da Rede Globo, havia um personagem que se identificava assim, o que demonstra o alcance da dramaturgia na vida

---

<sup>63</sup> Entendemos cultura como um conceito fundamental para entender a realidade. De maneira resumida: “cultura é um mapa, um receituário, um código, através do qual, as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas” (DA MATTA, 1986, p. 123)

cotidiana e a sua dimensão educativa para os espectadores.

A turma foi questionada sobre a escolha do termo “opção sexual” no cartaz sobre sexualidade. Trouxeram um relato sobre uma mãe que havia sido chamada na escola pela direção, porque a filha queria utilizar roupas e um nome masculino. A responsável teria dito que, caso a filha se identificasse com o gênero oposto, isso não seria uma questão dentro da casa: receberia apoio e acolhimento. Por essa razão, entenderam que a sexualidade é uma opção, ou seja, uma escolha da pessoa, vinculada a uma ideia de liberdade.

Consideramos que o debate foi extremamente interessante e a atividade permitiu que cada estudante elaborasse sua compreensão dos conceitos e os relacionassem às suas experiências ou suas práticas pessoais. Através da atividade em grupo, foi possível partilhar e aprender a partir dos relatos, colocando a própria experiência pessoal em uma perspectiva mais ampla, estranhando aquilo que, antes, era pessoal ou familiar.

## **2. SEGUNDO MOMENTO: o cuidado e as relações de gênero**

Na aula seguinte, a proposta avançou para uma atividade individual sobre cuidado. Dialogar sobre o cuidar envolve pensar na relação entre a divisão sexual do trabalho e relações de gênero. Um trabalho que é permeado por desigualdades de gênero, raça e classe, que é praticado por pessoas do gênero feminino, de maneira gratuita e sob a retórica de amor (Hirata, 2016). E as mulheres negras estão em maior desvantagem, se considerarmos o contexto social de trabalhos precarizados ou como chefes de famílias monoparentais, em que estão inseridas.

Flávia Biroli (2018) afirma que mais do que diferenças, trata-se de distribuição de privilégios, expectativas e responsabilidades. Essa desigualdade se reflete na distribuição de horas de cuidado exercidas por homens e mulheres no ambiente da casa. E quando ingressam no mercado de trabalho o fazem em desvantagem pela dupla (às vezes triplas) jornada. Foi pensando nessa distribuição desigual de tempo que a atividade foi pensada. O exercício de reflexão foi composto por um pequeno texto e três questões de reflexão:

“Os cuidados são compreendidos como as atividades realizadas para o sustento da vida e para o bem-estar das pessoas, apresentem elas algum grau de dependência ou não. São um direito e uma necessidade inerente à vida humana. Todas as pessoas demandam e ofertam cuidados ao longo de sua vida, uma vez que estes incluem as tarefas cotidianas como preparo de alimento, manutenção da limpeza e organização dos domicílios, bem como o cuidado direto a pessoas com algum grau de dependência, como, por exemplo, no auxílio com a alimentação ou com a higiene pessoal. Segundo os dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-c) do IBGE, em 2019, as mulheres dedicavam, **na média, 21,7 horas semanais ao trabalho doméstico e de cuidados não remunerado enquanto os homens dedicavam 11 horas**. Para as mulheres brancas essa cifra era de 21 horas semanais e para as mulheres negras, 22,3 horas por semana”.

Fonte: Grupo de trabalho interministerial para elaboração da política nacional de cuidados<sup>64</sup>.

### Questões

1- Existe alguma divisão de tarefas na sua casa? Como ela é realizada?

2- Como a construção de papéis sexuais relacionados ao que é ser homem e mulher na nossa sociedade influencia nas atividades de cuidado?

3- O que poderíamos mudar para que o cuidado fosse uma responsabilidade dividida entre todos?

Participaram dessa aula três estudantes: duas mulheres e um homem. Dentre eles, todos exercem funções de cuidado com os filhos e estão em um relacionamento conjugal. Possuem idades entre 35 e 40 anos. As respostas das questões fizeram reflexões que dialogavam com a relação entre mulheres e cuidado, destacando a importância da

<sup>64</sup> Link de Acesso: [https://mds.gov.br/webarquivos/MDS/7\\_Orgaos/SNCF\\_Secretaria\\_Nacional\\_da\\_Politica\\_de\\_Cuidados\\_e\\_Familia/Arquivos/Cartilha/Cartilha.pdf](https://mds.gov.br/webarquivos/MDS/7_Orgaos/SNCF_Secretaria_Nacional_da_Politica_de_Cuidados_e_Familia/Arquivos/Cartilha/Cartilha.pdf). Acesso em 14 nov. 2025.

distribuição de tarefas. Houve a percepção de que há uma igualdade na distribuição das atividades de cuidado em suas casas. Citaram como exemplo os filhos que também participam dessa organização: na divisão de quem limpa a casa ou nas combinações de quem prepara as refeições.

Com relação à segunda pergunta, as respostas falaram sobre a naturalização do papel feminino em relação ao cuidar. Uma das alunas apontou a injustiça dessa divisão. Em suas palavras: “Na nossa sociedade ainda existe a ideia de cuidar da casa e da família é obrigação da mulher, enquanto o homem deve apenas trabalhar fora. Essa visão acaba sendo injusta e sobrecarrega as mulheres”. Outra resposta, de uma estudante do sexo feminino, foi além do âmbito doméstico e refletiu sobre como os papéis sexuais aprendidos e ensinados interferem nas escolhas profissionais. Citou como exemplo a preponderância de mulheres em trabalhos como: “cuidadoras de criança e idosos, pedagogas, professoras, agentes de saúde e cozinheiras”.

Na última questão, sobre as possibilidades de mudanças a partir de uma divisão de atividades, as respostas articulavam os conteúdos trabalhados tanto no encontro anterior quanto no atual. Palavras como igualdade, respeito, colaboração e reconhecimento da dor do outro foram acionadas: “Para mudar os costumes envolvendo as atividades voltadas ao cuidado, primeiro teremos que cada vez mais lutar por igualdade e desconstruir a ideia de que gênero tem a ver com habilidades”. Ou ainda: “Podemos mudar começando dentro de casa, ensinando que as tarefas e cuidados não tem gênero. Todos devem participar igualmente, com diálogos, respeito e colaboração para que o cuidado e bem-estar sejam responsabilidade de toda a família”.

As respostas trouxeram elementos que articulavam os conteúdos trabalhados na atividade proposta e os saberes das vivências práticas de cada estudante. A maioria das respostas refletiram sobre as desigualdades que envolvem, tanto a distribuição de tarefas relacionadas ao cuidado, quanto às expectativas sociais e perspectivas profissionais ligadas ao gênero. Alguns trouxeram o quanto buscam tensionar essas dinâmicas em suas casas e com familiares. Além disso, fizeram a conexão destas questões com o conhecimento construído na

aula anterior, sobre a diferença entre sexo e gênero e a importância de refletirmos e desconstruirmos a formação desses papéis sexuais.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com este relato, demonstramos que o conhecimento da Sociologia na Educação de Jovens e Adultos é de extrema importância, pois possibilita que estudantes possam articular conceitos de gênero, sexualidade e cuidado com as suas experiências pessoais concretas, ao conciliar trabalho, família e estudos. Trabalhar com conceitos deste campo de saber é essencial para o enfrentamento aos preconceitos e para a constituição de uma sociedade mais igualitária.

A experiência relatada mostra que a turma não apenas compreendeu as distinções conceituais fundamentais, mas também pode relacionar esses saberes às desigualdades presentes em seu cotidiano, especialmente no que se refere à divisão sexual do trabalho. O diálogo construído coletivamente mostrou como os papéis de gênero são construídos na vida prática e impactam tanto nas relações familiares quanto nas escolhas profissionais. As percepções compartilhadas demonstram que as práticas pedagógicas contextualizadas favorecem a identificação dos estudantes com o conteúdo e promovem aprendizagens mais significativas, capazes de produzir questionamentos pessoais e mudanças no âmbito familiar ou mesmo comunitário.

A EJA é uma modalidade da educação básica que possui identidade, especificidades e características próprias. E a ausência de diretrizes específicas a ela no texto da Base Nacional Comum Curricular nos provoca a pensar na invisibilidade desta modalidade e na importância de refletirmos sobre este segmento da educação básica com mais atenção (Brasil, 2018).

Neste sentido, entendemos indispensável partilhar e refletir sobre práticas educativas que valorizem a especificidade da EJA, reconhecendo seus sujeitos, suas trajetórias e seus repertórios socioculturais. Seja no processo artesanal de elaboração dos materiais didáticos, do planejamento das atividades e avaliações, seja nos processos formativos de professores e de oferta de cursos, é preciso

um olhar de valorização da EJA como um espaço de aprendizado ao longo da vida com grande potencial transformador.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em 14.11.2025.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

CAMARGO, Poliana Santos. Percepções docentes sobre as relações de gênero, os processos de escolarização e a formação docente na EJA. EJA em Debate, v. 5, n. 8, 2016.

DAMATTA, Roberto. Você tem Cultura? In: Explorações: Ensaios de Sociologia interpretativa. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

HIRATA, Helena. “O trabalho de cuidado.” Sur Revista Internacional de Direitos Humanos, v. 13, n.24, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; COSTA, Ricardo Cesar Rocha. **Sociologia para Jovens do Século XXI**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

# RELATO DE PRÁTICAS FORMATIVAS NO CURSO DE ASSISTENTE ADMINISTRATIVO DA EJA INTEGRADA À EPT DO IFRS – CAMPUS PORTO ALEGRE

Timoteo Alberto Peters Lange<sup>65</sup>

## RESUMO:

O trabalho apresenta o desenvolvimento do curso de Assistente Administrativo ofertado no âmbito da EJA integrada à EPT do IFRS – Campus Porto Alegre, destacando sua concepção, objetivos e principais resultados. A proposta buscou oferecer formação profissional complementar por meio de conteúdos teóricos e práticos alinhados ao mundo do trabalho. A metodologia incluiu seleção docente por competências, visitas técnicas e ações de vínculo para reduzir a evasão. O estudo descreve o processo de divulgação, os motivos de abandono e os índices de permanência, evidenciando que 60% dos ingressantes concluíram o curso, resultado associado ao engajamento docente e às atividades aplicadas.

**Palavras-chave:** evasão escolar, engajamento docente, visitas técnicas, permanência estudantil.

## 1. INTRODUÇÃO

A EJA (Educação de Jovens e Adultos) é uma modalidade de formação condensada voltada para um público historicamente com dificuldades de permanecer na escola. Isso se evidencia pelo próprio modelo proposto, no qual os cursos são focados em conteúdos básicos e trabalhados em uma velocidade superior àquela dos cursos regulares.

---

<sup>65</sup> Docente do Campus Porto Alegre do IFRS. E-mail: timoteo.lange@poa.ifrs.eud.br

Outro aspecto importante é o perfil do público participante dos estudos oferecidos pelo programa EJA. Esses cursos são voltados a pessoas que, em geral, têm pouco tempo disponível para dedicação aos estudos, pois precisam priorizar o exercício de uma atividade profissional, normalmente menos compatível com a rotina de estudo formal (BRASIL, 2008).

Neste trabalho, será apresentado um relatório de um projeto EJA integrada à EPT (Educação Profissional e Tecnológica) promovido pelo IFRS e realizado no campus Porto Alegre, destinado a alunos da EJA do 5º ao 8º ano. Também serão analisadas as ações que obtiveram sucesso e aquelas que não alcançaram os resultados esperados no curso EJA integrada à EPT de Assistente Administrativo (CNE, 2000).

## **2. O CURSO DE ASSISTENTE ADMINISTRATIVO**

O projeto inicial estabelece a oferta de um curso EJA integrada à EPT com carga horária de 200 horas, devidamente inserido no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)<sup>66</sup>. Em atendimento a essa exigência, foi elaborado e aprovado o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) referente ao curso de Assistente Administrativo, com carga horária compatível ao catálogo.

O referido curso foi concebido com o propósito de proporcionar aos estudantes uma formação básica consistente, que contemple os conhecimentos essenciais ao desempenho de atividades típicas da área administrativa. Para tanto, a organização curricular contemplou um conjunto de componentes que integram o itinerário formativo, estruturados de modo a favorecer o desenvolvimento de competências gerais e específicas (ARROYO, 2006).

No módulo inicial, foram incluídas disciplinas voltadas à apropriação dos conhecimentos fundamentais à inserção do estudante no ambiente administrativo contemporâneo, a saber:

- Cultura Digital, destinada à compreensão de noções básicas de informática e do uso de ferramentas tecnológicas aplicadas ao registro

---

<sup>66</sup> O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) é um instrumento que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, para orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral. pode ser acessado através do link <http://cnct.mec.gov.br/cursos/curso?id=63>

e tratamento de informações;

- Cidadania e Mundo do Trabalho, cuja finalidade é promover a reflexão crítica acerca das concepções de trabalho, empregabilidade, direitos sociais e cidadania;

- Relações Interpessoais, orientada ao desenvolvimento de habilidades de percepção, comunicação, motivação e liderança, considerando o trabalho em equipe como elemento estruturante das relações profissionais.

Além do conjunto inicial, o curso previu um módulo avançado, composto por unidades curriculares orientadas ao aprofundamento de conteúdos técnicos essenciais às atividades administrativas. Esse módulo inclui:

- Introdução a Planilhas Eletrônicas, que aborda as funções básicas e intermediárias das planilhas como suporte às rotinas administrativas;

- Gestão de Rotinas Administrativas, centrada nos aspectos teóricos e práticos dos processos administrativos e organizacionais;

- Tópicos de Legislação, cujo objetivo é proporcionar aos estudantes uma compreensão abrangente dos fundamentos legais que regulam atividades e procedimentos administrativos.

A estrutura proposta possibilitou uma formação inicial e continuada de caráter técnico elementar, orientada à qualificação profissional do estudante. Embora não tenha como finalidade a formação de especialistas, o curso capacita o egresso a desempenhar funções compatíveis com o cargo de assistente administrativo, ampliando suas oportunidades de inserção e permanência no mundo do trabalho.

### **3. A EXECUÇÃO DO CURSO**

Após a estruturação e aprovação do projeto do curso, inicia-se a etapa de execução. Um dos pontos fundamentais nesse processo refere-se à seleção dos docentes, realizada com base em competências específicas da área de conhecimento, mediante análise curricular, entrevistas e classificação dos candidatos.

Em paralelo a essa etapa, desenvolve-se o processo de divulgação

e preenchimento das vagas. O curso EJA integrada à EPT deve ocorrer de forma concomitante às aulas regulares das escolas, sem interferir ou competir com suas atividades. Outro desafio relevante consiste em apresentar o curso ao público-alvo de maneira eficiente. Tal ação não pode ser realizada de forma independente, pois requer obrigatoriamente a participação de atores externos, como diretores de escolas que ofertam EJA ou representantes da Secretaria Estadual da Educação. Sem esses parceiros, o acesso aos potenciais interessados torna-se limitado (OLIVEIRA, 2006).

Nesse sentido, o IFRS – Campus Porto Alegre mantém convênio com a Coordenadoria Regional de Educação (CRE), por meio do qual o Projeto Pedagógico do Curso foi apresentado aos diretores das escolas que ofertam a modalidade EJA. A primeira etapa foi a divulgação que consiste em apresentar o curso às equipes gestoras, sensibilizando-as quanto à relevância da proposta. A apresentação deve ser acompanhada de dados, indicadores e resultados que sustentem a pertinência do curso.

Após essa etapa, os próprios gestores escolares passam a atuar como agentes divulgadores, o que frequentemente resulta em convites para que a coordenação do projeto realize visitas presenciais às escolas, a fim de prestar esclarecimentos adicionais. Assim, foram realizadas diversas visitas institucionais para apresentação do curso e atendimento às dúvidas da comunidade escolar.

Com o objetivo de não concorrer com as aulas regulares, o projeto foi planejado para ocorrer aos sábados pela manhã, funcionando como formação complementar e não substitutiva.

### **3.1. DO PROCESSO DE INSCRIÇÃO**

O processo de inscrição foi realizado por meio de formulário eletrônico disponibilizado na internet. Recomenda-se que esse formulário seja objetivo e de fácil acesso, considerando que parte do público possui dificuldades no uso das ferramentas digitais. Dessa forma, solicitam-se apenas informações essenciais, tais como nome completo, CPF, telefone para contato e escola de origem. As informações complementares podem ser coletadas posteriormente,

no decorrer das aulas.

Devido à facilidade do processo, é comum que o número de inscritos seja igual ou superior ao dobro das vagas ofertadas. A lista classificatória é organizada prioritariamente por idade, conforme critérios de priorização adotados pelo projeto. Além disso, os dados de contato inseridos no formulário permitem comunicar aos candidatos os resultados do processo de seleção.

### **3.2. DOS DESAFIOS**

O primeiro grande desafio do projeto consiste no efetivo preenchimento das vagas. Embora o número de inscritos costume representar mais do que o dobro das vagas disponíveis, a taxa de frequência inicial situa-se, de modo geral, em aproximadamente 50% dos inscritos. Assim, para uma turma de 30 vagas, é comum haver cerca de 40 inscritos, com frequência média de 20 estudantes. Esse fenômeno será discutido em seção posterior, com análise aprofundada de suas causas.

Outro desafio significativo refere-se ao engajamento dos estudantes. Considerando que muitos trabalham durante a semana e frequentam aulas regulares no período noturno, participar de uma formação aos sábados exige motivação adicional. Para reduzir a evasão, é necessário que o curso ofereça experiências significativas, o que depende diretamente do comprometimento dos docentes.

Nesse contexto, o papel do professor é determinante. Não basta ministrar conteúdos; é essencial construir vínculos, estabelecer uma relação de confiança com os estudantes e promover um ambiente acolhedor que favoreça a aprendizagem. Sem essa relação, o processo pedagógico perde grande parte de sua efetividade.

Durante a execução do projeto no Campus Porto Alegre, os docentes desenvolveram diversas ações integradoras, tanto internas quanto externas. Foram promovidas atividades esportivas, recreativas e interativas, destinadas a fortalecer vínculos entre estudantes de diferentes faixas etárias. Ademais, organizaram-se visitas técnicas e ações formativas que ampliaram o repertório cultural e profissional dos participantes.

### **3.3. DAS VIAGENS TÉCNICAS**

As viagens técnicas constituem um dos diferenciais do curso e representam uma oportunidade para que os estudantes vivenciem experiências formativas que vão além do ambiente escolar (ZABALA, 1998). Uma viagem técnica estruturada, planejada e orientada pedagogicamente pode ter caráter transformador, permitindo ao estudante conhecer novas realidades, expandir sua visão de mundo e vivenciar situações que, muitas vezes, não fariam parte de seu cotidiano.

Com esse propósito, foram organizadas atividades externas que proporcionaram aos estudantes acesso a espaços e experiências culturais e profissionais que, individualmente, dificilmente seriam vivenciadas. Além de contribuir para o aprendizado técnico, as viagens possibilitam momentos de integração e construção coletiva de conhecimentos.

As visitas não precisam envolver altos custos ou grandes deslocamentos. Espaços urbanos como museus, monumentos históricos ou centros culturais podem ser explorados de maneira significativa. No caso do curso de Assistente Administrativo, foram realizadas visitas a empresas e instituições, nas quais os estudantes puderam conhecer diferentes setores, rotinas de trabalho e procedimentos formais típicos de ambientes organizacionais estruturados, aproximando os conteúdos trabalhados em sala de aula das práticas observadas no mundo do trabalho.

Nesse contexto, ao longo do curso o projeto também proporcionou a realização de três visitas técnicas, ampliando as experiências formativas dos estudantes e possibilitando o contato com diferentes contextos de aprendizagem. Uma das atividades ocorreu no Museu de Ciências e Tecnologia da PUC, onde os participantes tiveram a oportunidade de conhecer e experimentar diferentes fenômenos da física por meio de atividades interativas, aproximando conceitos científicos de situações práticas e estimulando a curiosidade e a aprendizagem.

Outra visita foi realizada ao parque temático Mundo a Vapor, momento em que os estudantes puderam conhecer o espaço e refletir

sobre aspectos relacionados à legislação do turismo, à legislação ambiental e à organização de eventos culturais. A atividade também possibilitou a observação de como diferentes áreas do conhecimento se articulam em espaços voltados ao turismo e à divulgação científica e cultural.

Por fim, realizou-se uma visita à Vinícola Aurora, em Bento Gonçalves, na qual os estudantes puderam conhecer e acompanhar diferentes rotinas administrativas da empresa, como atividades relacionadas a vendas, controle de estoque e organização da produção. Além disso, tiveram a oportunidade de observar o processo de fabricação de sucos, compreendendo etapas da produção e aspectos da gestão envolvidos nas atividades da vinícola.

Em todas as visitas, houve também a oportunidade de vivenciar aspectos culturais relacionados às instituições visitadas, ampliando a formação cidadã e profissional dos participantes.

### 3.4 DOS RESULTADOS E AVALIAÇÃO DO PROJETO

Ao longo do curso, foram selecionados 30 estudantes provenientes de diferentes escolas e regiões da cidade de Porto Alegre. Embora se tenha observado um engajamento inicial significativo, constatou-se, no decorrer da formação, um índice elevado de abandono. Para os estudantes que permaneceram, foram identificados e registrados os principais motivos que levaram à evasão, conforme apresentado no Gráfico 01.

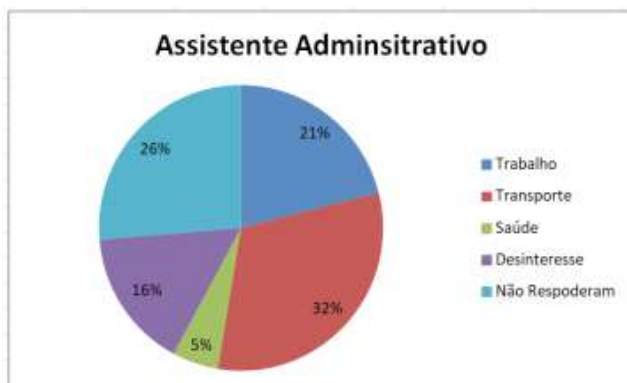


Gráfico 1 – Identificação da Evasão Escolar

Uma das características que explicam o elevado índice de evasão do curso é o fato de se tratar de uma formação complementar, e não essencial o que reforça a necessidade de estabelecer vínculos entre docentes e estudantes desde as primeiras aulas. Outros motivos que explicam os altos índices de evasão podem ser observados no Gráfico 1, no qual se apresentam os principais fatores relatados pelos estudantes ao abandono da formação.

No contexto do IFRS – Campus Porto Alegre, onde o curso é ofertado, o motivo mais recorrente relatado pelos estudantes diz respeito ao custo do transporte, apontado por 32% dos participantes que interromperam a formação. Outro fator que merece atenção refere-se à necessidade de exercer atividades profissionais durante o horário das aulas, circunstância mencionada por 21% dos estudantes, tornando incompatível a permanência no curso.

Além disso, 16% dos evadidos afirmaram que o curso não correspondia às expectativas iniciais, enquanto 5% relataram motivos de saúde como razão para o desligamento. Um dado que se destaca de forma preocupante é a porcentagem de estudantes que simplesmente desvincularam-se sem comunicação prévia, representando 26% do total de evasões. Nesses casos, os contatos informados deixaram de responder, impossibilitando o levantamento de informações adicionais, especialmente considerando que tais estudantes também deixaram de frequentar as escolas de origem.

Entretanto, é importante destacar que, apesar dos índices de evasão observados, o curso de Assistente Administrativo do IFRS – Campus Porto Alegre apresentou um percentual expressivo de concluintes. Do total de ingressantes da primeira chamada, aproximadamente 60% concluíram a formação. Esse dado pôde ser confirmado durante a solenidade de formatura, momento em que os estudantes — muitos deles visivelmente emocionados — manifestaram sua satisfação em ter participado de uma formação de qualidade, vivenciando experiências distintas daquelas que fazem parte de sua rotina escolar ou das realidades presentes em suas regiões de residência.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O curso de Assistente Administrativo foi planejado com o objetivo de proporcionar aos estudantes uma vivência concreta do mundo do trabalho na área administrativa, fortalecendo os conhecimentos necessários ao desempenho de atividades em diferentes setores, como comércio, publicidade, recursos humanos e área financeira.

Essas vivências foram potencializadas tanto pelas experiências profissionais compartilhadas pelos docentes quanto pelas oportunidades oferecidas durante as visitas técnicas. Nesses momentos, os estudantes puderam conhecer realidades distintas, articulando a teoria trabalhada em sala de aula com práticas profissionais observadas em contextos reais. Sem dúvida, esses dois fatores — o engajamento dos professores, aliado à construção de vínculos, e a realização de visitas técnicas — contribuíram significativamente para os resultados positivos alcançados e para o elevado índice de conclusão da formação.

A efetividade dessa abordagem tem sido comprovada ao longo dos anos. O projeto EJA integrada à EPT do Campus Porto Alegre está sendo executado pelo terceiro ano consecutivo e, nesse período, mais de 150 estudantes já concluíram alguma das formações ofertadas, incluindo o curso de Assistente Administrativo e outros itinerários formativos.

Mais do que ofertar uma formação profissional, o projeto EJA integrada à EPT tem se mostrado uma iniciativa capaz de promover transformações na trajetória de vida dos participantes, favorecendo mudanças comportamentais e ampliando perspectivas por meio das experiências formativas vivenciadas ao longo do curso. Nesse contexto, observa-se também que alguns estudantes participantes do projeto foram aprovados em processo seletivo do campus, passando a ingressar como estudantes regulares em diferentes cursos ofertados pela instituição.

## 5. REFERÊNCIAS

**BRASIL.** Lei Nº 11.892/08 de 29 de dezembro de 2008. Institui, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Edição de 30/12/2008. Brasília, 2008.

**CNE,** Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, CNE, 2000.

**ARROYO,** M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens- adultos populares? *Revej@*, v.1, p.1-18, 2007. BRASIL. Alunos e alunas da EJA. Ministério da Educação: Brasília, 2006.

**OLIVEIRA,** M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação.* n. 12, p. 59-73. 1999.

**ZABALA,** A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998.

# QUANDO A EDUCAÇÃO ABRAÇA: UM RELATO DE VIDA, ENCHENTE E RECONSTRUÇÃO

## RELATO DE EXPERIÊNCIA – IFRS CAMPUS CANOAS, 2024

Sandro Silva<sup>67</sup>

Aline da Silveira Muniz<sup>68</sup>

### Resumo

Este relato apresenta a experiência do Curso de Qualificação Profissional em Operador de Computador ofertado pelo IFRS – Campus Canoas em 2024, articulado com a EJA municipal, e as consequências da enchente que atingiu o município de Canoas no mesmo ano. Analisa-se como a instituição tornou-se abrigo emergencial, o impacto na dinâmica do curso, a resposta comunitária e a retomada das aulas, apontando aprendizagens e lições para práticas educacionais em contextos de vulnerabilidade e desastre.

**Palavras-chave:** educação de adultos; inclusão digital; enchente; solidariedade; educação pública.

### Introdução

O presente relato aborda a experiência vivenciada no Curso de Qualificação Profissional em Operador de Computador, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Canoas ao longo do ano de 2024. Inserido no eixo tecnológico Informação e Comunicação e ofertado de forma presencial

---

<sup>67</sup> Docente do Campus Canoas do IFRS. E-mail: sandro.silva@canoas.ifrs.edu.br

<sup>68</sup> Servidora do Campus Canoas do IFRS. E-mail: aline.muniz@canoas.ifrs.edu.br

e articulada com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o curso integrou o Programa Federal vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Para ingressarem no curso, os candidatos precisavam estar cursando o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e serem indicados pela Secretaria de Educação de Canoas, responsável por encaminhar os estudantes e garantir o alinhamento da política pública municipal com a oferta da formação.

Com carga horária total de 200 horas, o curso ocorreu entre março e dezembro de 2024. Inicialmente, as aulas eram ministradas às quintas-feiras, das 08h às 12h. Após a enchente que atingiu o município, a organização pedagógica foi ajustada e as aulas passaram a ocorrer também às terças-feiras, no mesmo horário, para assegurar a continuidade da formação.

A proposta pedagógica tinha como objetivo desenvolver competências digitais essenciais, abrangendo sistemas operacionais, organização de arquivos, editores de texto, planilhas, apresentações, navegação na internet e uso de e-mail. Paralelamente, a formação buscava promover autonomia, inclusão digital, ampliação das possibilidades de inserção no mundo do trabalho e continuidade dos estudos.

### **Metodologia**

Trata-se de relato de experiência institucional e comunitária, baseado em registros institucionais, comunicados públicos do IFRS, documentos oficiais municipais sobre a enchente, e relatos internos da comunidade acadêmica. A análise privilegia abordagem qualitativa, com reconstrução narrativa dos eventos, cronologia e reflexões sobre os desdobramentos no curso e na vida dos participantes. As fontes foram citadas conforme orientação da ABNT NBR 10520/2023 no sistema autor-data (ABNT, 2023).

### **Perfil da Turma e Estratégias Pedagógicas**

A turma reuniu participantes de diferentes idades, desde jovens a adultos, cada um com trajetórias diversas, mas todos em busca

de qualificação profissional e novas oportunidades. A metodologia priorizou o uso prático dos recursos, a construção coletiva da aprendizagem e o fortalecimento da autoestima e da autonomia digital.

As atividades práticas auxiliaram na familiarização com ferramentas tecnológicas, muitas vezes inéditas para os estudantes, tornando o espaço pedagógico um ambiente de descoberta, troca e superação.

### **A Enchente de 2024 e o Impacto no Curso**

No início de maio de 2024, o Rio Grande do Sul enfrentou um dos maiores desastres climáticos de sua história recente. O município de Canoas foi severamente afetado, com mais de dois terços de seu território inundado (PREFEITURA DE CANOAS, 2024). A Defesa Civil relatou destruição de residências, deslocamento de milhares de pessoas e prejuízos materiais de grande escala.

Diante da emergência, o IFRS – Campus Canoas foi transformado em abrigo oficial. Conforme registros institucionais, mais de 500 pessoas permaneceram temporariamente instaladas no campus (IFRS, 2024), além de dezenas de animais resgatados. Durante esse período, as aulas foram interrompidas e o espaço físico do curso adaptado para acolher famílias, recebendo apoio em estrutura, doações e recursos humanos.

Vários estudantes do curso estavam entre os desabrigados. Muitos haviam perdido seus bens, documentos e moradias, vivendo incertezas diárias. Esse cenário impactou diretamente o processo educacional e exigiu compreensão, reorganização e acolhimento por parte da instituição.

### **Mobilização, Solidariedade e Ações Humanitárias**

A transformação do campus em abrigo desencadeou uma ampla rede de solidariedade. Servidores, estudantes, voluntários e a comunidade externa contribuíram com alimentos, roupas, colchões, produtos de higiene e apoio emocional. Doações de pessoas físicas e jurídicas foram constantes (IFRS, 2024).

Destacou-se a participação de uma aluna do curso, que se

voluntariou para atuar diariamente na organização do abrigo, oferecendo apoio às famílias. Seu gesto, reconhecido pela comunidade acadêmica, evidenciou a força da solidariedade em meio ao caos e revelou um engajamento humano que transcendeu os objetivos educacionais.

### **Retomada das Aulas e Persistência dos Estudantes**

Com o recuo das águas e a reorganização dos espaços do campus, o abrigo começou a ser desativado gradualmente entre o final de maio e o início de junho de 2024. Esse processo permitiu a retomada das aulas, embora a situação social permanecesse crítica: muitas famílias ainda estavam deslocadas, vivendo em alojamentos temporários, em casas de parentes ou obrigadas a mudar para bairros mais distantes.

Para recompor a carga horária e assegurar a continuidade pedagógica, o curso passou a ocorrer às terças e quintas-feiras, das 8h às 12h, mantendo o turno originalmente previsto. Apesar do esforço coletivo, o índice de evasão aumentou de forma significativa, resultado de fatores como perda de moradia, mudança de cidade, dificuldades de transporte, instabilidade emocional e necessidade de reorganização familiar após a tragédia.

Diante da vulnerabilidade enfrentada pelos participantes, o IFRS – Campus Canoas disponibilizou auxílio emergencial de R\$ 1.000,00 para estudantes com residências danificadas pela enchente — afetadas por alagamentos, destelhamentos, deslizamentos ou perdas materiais severas. Conforme registro interno da instituição, 33 estudantes vinculados ao curso foram diretamente contemplados com o auxílio, o que contribuiu de maneira expressiva para sua permanência, garantindo acesso a itens essenciais, transporte, alimentação e apoio às famílias.

Essa ação reforçou o compromisso do IFRS com a assistência estudantil e com a promoção de condições reais de permanência, especialmente em cenários de calamidade pública. Mesmo diante das adversidades emocionais, financeiras e logísticas, um grupo resiliente perseverou até o término do curso, reafirmando o poder da educação como espaço de reconstrução, acolhimento e fortalecimento comunitário.

## **Perda de um Estudante e Homenagem Simbólica**

Próximo ao encerramento do curso, um acontecimento profundamente triste marcou a trajetória da turma. Um dos estudantes mais assíduos, José Lauri da Silva, de 66 anos, sofreu um acidente doméstico e veio a falecer poucos dias antes da conclusão das atividades. Sua presença constante, seu empenho e sua postura respeitosa haviam se tornado referências para colegas e professores ao longo de todo o processo formativo.

Em reconhecimento à sua dedicação e à importância de sua participação no grupo, a cerimônia de formatura prestou-lhe uma homenagem especial. Sua filha esteve presente e recebeu, de forma simbólica, o certificado de conclusão em seu nome. O gesto representou não apenas o respeito da comunidade acadêmica por sua memória, mas também o valor atribuído à sua caminhada educacional, interrompida de forma inesperada.

A homenagem reafirmou o caráter humano da formação e a compreensão de que os vínculos construídos ao longo do curso ultrapassam os limites pedagógicos, alcançando dimensões de afeto, reconhecimento e coletividade.

## **Cerimônia de Formatura**

A cerimônia de formatura dos concluintes ocorreu na noite de 22 de novembro de 2024, no Campus Canoas do IFRS. Na ocasião, 18 estudantes receberam o certificado de Operador de Computador, resultado de sua participação na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no curso de Formação Inicial e Continuada (FIC), ambos voltados à qualificação profissional e à preparação para o mundo do trabalho.

O evento contou com a presença de familiares, professores, técnicos administrativos, servidores homenageados e autoridades institucionais. Compuseram a mesa oficial a diretora-geral do Campus Canoas, Patrícia Nogueira Hübler; o representante da equipe gestora do projeto de Educação de Jovens e Adultos integrados à Educação Profissional, Fernando Lóris Ortolan; a coordenadora do programa, Mariah Oyarzabal da Luz; e o coordenador do curso de Operador

de Computador, Sandro José Ribeiro da Silva. A solenidade celebrou não apenas a conclusão de um percurso formativo, mas também a superação de desafios e a força coletiva que marcou a trajetória da turma ao longo de 2024.

### **Conclusão**

A experiência vivenciada no Curso de Operador de Computador do IFRS – Campus Canoas, ao longo de 2024, demonstrou que uma formação técnica, quando inserida em um contexto social marcado por vulnerabilidades, pode alcançar dimensões muito mais amplas do que a mera transmissão de conteúdos digitais. A enchente que atingiu o município exigiu respostas rápidas, reorganização institucional e ações humanitárias urgentes, transformando o campus em um espaço de acolhimento e proteção. Nesse cenário, a mobilização comunitária, a solidariedade espontânea e o compromisso social de servidores, estudantes e voluntários evidenciaram o potencial da educação pública de assumir papel central em situações de crise.

O curso, inicialmente estruturado para promover inclusão digital e qualificação profissional, tornou-se também um ambiente de reconstrução social, empatia e cooperação. A convivência no abrigo, as perdas vivenciadas, a força dos vínculos criados e a retomada das atividades formativas revelaram que a escola pode ser um lugar de recomeço, cidadania e dignidade. A sensibilidade institucional e a resiliência dos participantes fizeram com que a adversidade se transformasse em oportunidade — para aprender, acolher e reconstruir trajetórias interrompidas pela tragédia.

Os estudantes que concluíram o percurso formativo carregaram consigo não apenas novas competências técnicas, mas também experiências profundas de solidariedade, superação e fortalecimento emocional. A vivência reafirma que a educação vai muito além da técnica: ela é espaço de humanidade, pertencimento e transformação social. Esta trajetória demonstra que, mesmo diante dos maiores desafios, a educação pública pode — e deve — ser instrumento de esperança, reconstrução e vida.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520: Informação e documentação — Citações em documentos — Apresentação**. Rio de Janeiro, 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Comunicados oficiais sobre abrigo no Campus Canoas durante a enchente**. Canoas, 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CANOAS. **Relatórios oficiais sobre a enchente – maio e junho de 2024**. Canoas, 2024.

COPERNICUS EMERGENCY MANAGEMENT SERVICE. **Flooding in Rio Grande do Sul — Situation report**. European Commission, 2024.

NASA EARTH OBSERVATORY. **Flooding in Southern Brazil — Satellite imagery and analysis**. 2024.





**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
RIO GRANDE DO SUL**

ISBN 978-65-5950-289-9



9 786559 502899