



ENTRE O CURRÍCULO E A VIDA: CONTRADIÇÕES DA EJA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO TERRITÓRIO DO VELHO CHICO

Jesiel Ferreira de Oliveira¹; Mirelle Silva Costa²; Nicole Emanuele Nunes da Silva³; Isaura Francisco de Oliveira⁴

¹ Discente do 4º período de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: jesiefo@zohomail.com

² Discente do 4º período de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: mirellescostai@gmail.com

³ Discente do 4º período de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: nicoleelemanuele@gmail.com

⁴ Doutoranda em Educação, PPGED/UNEB. Integrante do GEPECATEA. E-mail: ifrancisco@uneb.br

**EIXO TEMÁTICO 3: CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSOR NA
EJA**

RESUMO

Este trabalho discute a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de uma vivência realizada em uma escola pública estadual localizada no Território do Velho Chico, com o objetivo de analisar como o currículo escolar, a prática docente e as condições sociopolíticas influenciam o processo formativo dos estudantes. Observou-se que, embora o currículo institucional defenda princípios como protagonismo, autonomia e respeito à diversidade, no cotidiano escolar persistem práticas que negam a adultez dos sujeitos, reproduzindo processos de infantilização e desconsiderando saberes construídos ao longo da vida. Tal contradição evidencia a distância entre o currículo prescrito e o currículo vivido, marcada por desigualdades de acesso, precarização e pela secundarização histórica da modalidade. Conclui-se que fortalecer a EJA requer reconhecer os estudantes como sujeitos de direitos e produtores de conhecimento, reafirmando seu caráter emancipador e o compromisso ético de uma educação que acolhe, respeita e transforma.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como uma modalidade assegurada pelo direito humano à educação ao longo da vida, destinada a sujeitos que, por diferentes razões sociais, econômicas e históricas, tiveram seus percursos escolares interrompidos. No contexto do Território do Velho Chico, essa modalidade assume relevância particular, pois atende estudantes trabalhadores, mulheres, mães, pessoas em situação de vulnerabilidade e jovens que retornam à escola em busca da continuidade de sua formação. Entretanto, apesar de sua centralidade na garantia da justiça educacional, a EJA ainda ocupa um lugar de secundarização nas políticas públicas, nas práticas institucionais e nas representações sociais sobre quem são seus estudantes (Di Pierro, 2010).

Este trabalho parte da compreensão de que a EJA não pode ser reduzida ao papel compensatório ou meramente reparador, mas deve ser pensada como campo formativo



que reconhece a adultez, os saberes da experiência e as trajetórias de vida como fontes legítimas de produção de conhecimento (Arroyo, 2001; Freire, 1996). Entretanto, ao observarmos o cotidiano de uma escola pública estadual, identificamos tensões entre o currículo prescrito, que defende autonomia e protagonismo, e o currículo vivido, no qual persistem práticas que infantilizam os estudantes e desconsideram seus saberes, negando-lhes o estatuto de sujeitos adultos.

Diante disso, a questão central que orienta esta pesquisa é: como o currículo e as práticas pedagógicas da EJA, no contexto analisado, contribuem para o reconhecimento ou para a negação da adultez e da autonomia dos estudantes?

Assim, este estudo teve como objetivo geral analisar a práxis da EJA em uma escola pública do Território do Velho Chico. Como objetivos específicos, buscou-se:

- a) compreender como os marcadores sociais atravessam as trajetórias e permanências dos estudantes; b) analisar a presença de práticas de infantilização e seus efeitos na formação; c) examinar as relações entre currículo escrito e currículo vivido no cotidiano escolar.

Do ponto de vista teórico, dialogamos com Freire (1996) no que se refere à educação como prática da autonomia; com Arroyo (2001), ao compreender a adultez como dimensão formativa e histórica; com Di Pierro (2010), sobre a condição política da EJA no Brasil; e com Pacheco (2001), ao tratar do currículo como produção sociocultural.

Espera-se que esta pesquisa contribua para o debate sobre a EJA como projeto político de emancipação, evidenciando que reconhecer a adultez e os saberes dos estudantes é condição fundamental para a construção de práticas pedagógicas justas, democráticas e comprometidas com a dignidade humana.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, por buscar compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às experiências vividas no contexto escolar, considerando a dimensão subjetiva, relacional e histórica da EJA. Para a produção dos dados, foi realizada observação direta não participante nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Tempo Jovem (TJ), no período de 13 a 17 de outubro de 2025, com o objetivo de acompanhar práticas pedagógicas, interações em sala e dinâmicas institucionais.

Paralelamente, procedeu-se à análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, buscando identificar princípios curriculares, concepções de sujeito e orientações para o trabalho docente. A combinação entre observação e análise documental permitiu compreender a relação entre currículo prescrito e currículo vivido no cotidiano da instituição.

A interpretação dos dados orientou-se pelo referencial da pesquisa qualitativa em educação, fundamentando-se em Minayo (2010), ao compreender que os fenômenos sociais devem ser analisados em sua complexidade histórica, cultural e simbólica; e em Flick (2009), ao reconhecer a importância das narrativas, interações e práticas como produtoras de significados. Assim, a análise considerou discursos, gestos, silêncios, rotinas e formas de organização das aulas, valorizando a experiência social dos sujeitos como fonte legítima de conhecimento.

REFERENCIAL TEÓRICO

No presente estudo, a adultez é compreendida como uma categoria político-pedagógica que ultrapassa a dimensão cronológica do “ser adulto”, constituindo-se como condição de produção de si, de exercício da autonomia, de elaboração dos saberes da experiência e



de participação ativa na vida social. Assim, ser adulto não significa apenas atingir determinada faixa etária, mas assumir responsabilidades, elaborar projetos de vida e tomar decisões que orientam a própria existência. Como afirma Souza (2010), não existe um único conceito de adultez, mas diferentes modelos que se configuram nas relações entre trabalho, responsabilidades familiares, independência econômica e escolhas subjetivas, coexistindo concepções tradicionais e alternativas.

Nesse sentido, reconhecer os estudantes da EJA como sujeitos adultos significa compreendê-los como portadores de saberes e trajetórias legítimas, e não como indivíduos “incompletos”, “defasados” ou “carentes” de escolaridade. A negação da adultez — frequentemente expressa por práticas de infantilização, tutela ou condução autoritária do processo educativo — configura um ato político de desvalorização da experiência e, portanto, uma violação ética. Reconhecer a adultez torna-se, então, uma condição política e pedagógica para a construção de práticas que promovam autoria, participação e emancipação.

Tal perspectiva articula-se à pedagogia crítica de Paulo Freire, para quem a educação precisa constituir-se como um diálogo entre sujeitos, orientada pelo reconhecimento de cada pessoa como ser histórico, pensante e capaz de produzir conhecimento. Assim, o professor atua como mediador, e não como autoridade que infantiliza ou reduz o educando à condição de incapaz (Freire, 1996). Do mesmo modo, Arroyo (2001) enfatiza que o acolhimento na EJA deve vir acompanhado do reconhecimento da dignidade do educando, evitando práticas benevolentes que reforcem relações de dependência ou subalternidade.

No campo do currículo, Pacheco (2001) compreende que este não se limita à seleção de conteúdos, mas constitui um dispositivo sociocultural e político, que expressa valores, disputas e modos de ler o mundo. Assim, um currículo para a EJA deve considerar os saberes, identidades e experiências dos sujeitos, produzindo condições concretas de protagonismo. Entretanto, como analisa Di Pierro (2010), apesar dos discursos legais que afirmam o direito à educação ao longo da vida, a EJA permanece secundarizada nas políticas públicas, recebendo menos investimentos, menor prioridade e menor reconhecimento institucional.

Dessa forma, o debate entre adultez, autonomia e currículo pós-crítico permite compreender que a EJA só cumpre sua função democrática quando reconhece o estudante como sujeito histórico, cultural e político, capaz de interpretar, transformar e disputar o mundo que habita

Resultados e Discussão

Os dados observados na unidade escolar revelam que a infantilização dos sujeitos da EJA permanece como um dos principais desafios para a efetivação de práticas pedagógicas emancipatórias. Tal processo se expressa quando jovens e adultos são tratados como se não possuíssem experiências válidas ou capacidade de reflexão, o que contraria o princípio de reconhecimento da adultez enquanto categoria político-pedagógica. A infantilização, portanto, atua como um impedimento direto ao desenvolvimento da autonomia, pois nega aos estudantes a legitimidade de seus saberes e trajetórias, reduzindo-os à condição de “quem precisa aprender” e não de quem também ensina.



A EJA, pela sua própria concepção histórico-crítica, deve constituir-se como espaço de autonomia, autoria e emancipação. Nessa perspectiva, o professor não é aquele que detém a verdade, mas o que dialoga, escuta e aprende com o outro (FREIRE, 1996). Quando há reconhecimento da adultez, a relação pedagógica desloca-se do modelo vertical para uma relação horizontal, onde o professor se posiciona como mediador, e não como autoridade que tutela. Contudo, o respeito à adultez não elimina a necessidade de acolhimento, pois muitos estudantes chegam à EJA marcados por experiências de fracasso escolar, culpabilização e silenciamento. O desafio, como aponta Arroyo (2001), consiste em acolher sem diminuir, estimular sem tutelar, e formar sem domesticar.

Entretanto, durante o período de observação, constatou-se que esse equilíbrio entre acolhimento e reconhecimento da autonomia raramente se materializa na prática. Diversos fatores estruturais atuam como barreiras: as condições socioeconômicas dos estudantes, a exaustão decorrente das jornadas de trabalho, a responsabilização familiar precoce, além da frágil cultura de incentivo à continuidade dos estudos. Observou-se, por exemplo, que o ingresso no Ensino Superior foi mencionado apenas nas turmas do Tempo Jovem (TJ), enquanto nas turmas da EJA essa possibilidade não foi enunciada, reforçando a ideia de que nem todos os sujeitos são considerados igualmente “capazes de projetar futuro”.

Outro dado significativo diz respeito à presença de estudantes na EJA que chegam ao Ensino Médio sem terem sido devidamente alfabetizados, resultado da política de progressão continuada sem garantia de aprendizagem. Assim, o que se denomina “EJA” torna-se, muitas vezes, um espaço de reparação tardia, onde a escola busca corrigir lacunas produzidas por um sistema educacional baseado na exclusão. Essa realidade evidencia que a desigualdade não começa na EJA: ela chega com os estudantes.

Nesse cenário, retomamos Di Pierro (2010, p. 940), para quem, apesar dos discursos que afirmam o direito à educação ao longo da vida, a EJA permanece secundarizada nas políticas educacionais, recebendo menor prioridade e reconhecimento institucional. Tal secundarização se expressa também no currículo. Embora o Projeto Político-Pedagógico da escola possua uma orientação pós-crítica, fundamentada em diversidade, protagonismo e emancipação, observou-se que o currículo efetivamente praticado se aproxima de uma versão reduzida do currículo do Ensino Médio regular, com pouca participação dialógica e poucas oportunidades de criação.

Assim, há um distanciamento evidente entre o currículo prescrito e o currículo vivido. Se, no documento, a escola se apresenta como espaço de formação crítica e reconhecimento da experiência, na prática observada, o protagonismo dos estudantes não se concretizou. A EJA, que deveria fortalecer identidade, autoria e cidadania, acaba por funcionar como um espaço de reparação insuficiente, limitado pela ausência de políticas estruturantes e por práticas pedagógicas que, embora bem-intencionadas, não rompam com a lógica escolar tradicional.

Em síntese, os dados revelam que a emancipação na EJA só se torna possível quando a adultez é reconhecida como princípio orientador da prática pedagógica. Sem isso, as ações educativas correm o risco de reproduzir a hierarquia que historicamente excluiu, silenciou e desvalorizou os sujeitos populares.

CONCLUSÃO

As reflexões teóricas articuladas à vivência em campo evidenciam que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) permanece atravessada por contradições históricas e estruturais



que dificultam a consolidação de práticas pedagógicas verdadeiramente emancipadoras. Observou-se um descompasso entre o que é afirmado nos documentos oficiais, que defendem o protagonismo, a autonomia e o reconhecimento da adultez, e o que se realiza nas salas de aula, onde persistem práticas que tutelam, silenciam ou minimizam os saberes da experiência. Tal distância demonstra que a EJA ainda é tratada de forma secundária frente às demais modalidades de ensino, tanto no cotidiano escolar quanto nas políticas educacionais.

No entanto, a EJA não pode ser compreendida apenas como espaço de reparação de um direito historicamente negado. Ela deve ser reconhecida como um território de produção de sentido, de reconstrução de identidades, de afirmação de trajetórias e de exercício da liberdade. A adultez, quando reconhecida como princípio pedagógico, convoca práticas que acolhem sem tutelar, que ensinam sem subordinar, que formam sem domesticar.

Assim, fortalecer a EJA é fortalecer a democracia. É afirmar uma educação comprometida com a justiça social, com o direito de aprender em qualquer tempo da vida, com a escuta sensível e com a potência das narrativas populares. Defender a EJA significa sustentar um projeto ético, político e humano de educação: aquele que não apenas ensina conteúdos, mas que reconhece sujeitos, memórias, histórias e futuros possíveis.

Palavras-chave: EJA; adultez; currículo vivido; emancipação.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. Alfabetização & Cidadania: **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n. 11, abr. 2001.
- DI PIERRO, Maria Clara. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Global, 2010.
- DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300015>.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Abrasco, 2010.
- PACHECO, José. **Currículo: teoria e prática**. Porto: Porto Editora, 2001.



SOUZA, Filomena. **O que é ser adulto?** A sociologia da adultez. Porto: Memória Imaterial, 2010.