



ISSN:2763-5716

POLIGESRevista de Políticas Públicas e
Gestão Educacional

ITAPETINGA,

2026

O ENSINO MÉDIO NA EJA SOB A PERSPECTIVA DE DOCENTES E ESTUDANTES

THE SECONDARY LEVEL IN EJA FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS AND STUDENTS

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA EJA DESDE LA PERSPECTIVA DE DOCENTES Y ESTUDIANTES

Jaqueline Pereira Ventura

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9548-253X>

Universidade Federal Fluminense (UFF) – Rio de Janeiro - Brasil

Sergio Vieira da Silva

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0002-8184-5365>

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) - RJ - Brasil

Juliana Dias da Cruz

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0009-0646-3173>

Universidade Federal Fluminense (UFF) - Rio de Janeiro - Brasil

DOI: 10.22481/poliges.v7i1.19726

Resumo: Este artigo discute o direito à educação, especificamente ao Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto das reformas educacionais neoliberais no Brasil. Parte da compreensão da EJA como direito constitucional de todas as pessoas jovens, adultas e idosas à educação pública, gratuita, laica, presencial, de qualidade social. O texto examina as implicações da reforma do Ensino Médio para a organização e o sentido formativo da EJA. Com abordagem qualitativa, a pesquisa foi desenvolvida por meio de observação e entrevistas semiestruturadas realizadas em uma escola pública estadual que oferta o Ensino Médio na modalidade EJA no Rio de Janeiro. A análise articula a discussão teórico-política sobre reformas educacionais com dados empíricos produzidos a partir das vozes de estudantes e docentes. Os resultados indicam tensões entre a concepção de educação como direito e os processos de flexibilização curricular e racionalização da oferta que caracterizam as reformas recentes, ao mesmo tempo que evidenciam estratégias de interpretação e reconfiguração curricular desenvolvidas por docentes comprometidos com a formação dos sujeitos trabalhadores.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino Médio. Reforma educacional

Abstract: This article discusses the right to education, specifically to Youth and Adult Education (EJA) at the secondary level, in the context of neoliberal educational reforms in Brazil. It departs from an understanding of EJA as the constitutional right of all young people, adults, and older adults to public, free, secular, in-person, and socially quality education. The text examines the implications of the secondary education reform for the organization and formative meaning of EJA at the secondary level. Adopting a qualitative approach, the research was carried out through observation and semi-structured interviews conducted at a state public school offering EJA at the secondary level in Rio de Janeiro. The analysis articulates theoretical-political discussion on educational reforms with empirical data produced from the voices of students and teachers. The results indicate tensions between the conception of education as a right and the processes of curricular flexibilization and rationalization of provision that characterize recent reforms, while also revealing strategies of curricular interpretation and reconfiguration developed by teachers committed to the formation of working-class subjects.

Keywords: Youth and Adult Education. Secondary Education. Educational Reform

Resumen: Este artículo aborda el derecho a la educación, específicamente a la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) de Educación Secundaria, en el contexto de las reformas educativas neoliberales en Brasil. Parte de la comprensión de la EJA como derecho constitucional de todas las personas jóvenes, adultas y mayores a una educación pública, gratuita, laica, presencial y de calidad social. El texto examina las implicaciones de la reforma de la Educación Secundaria para la organización y el sentido formativo de la EJA de Educación Secundaria. Con un enfoque cualitativo, la investigación se desarrolló mediante observación y entrevistas semiestructuradas realizadas en una escuela pública estatal que ofrece la EJA de Educación Secundaria en Río de Janeiro. El análisis articula la discusión teórico-política sobre las reformas educativas con datos empíricos producidos a partir de las voces de estudiantes y docentes. Los resultados indican tensiones entre la concepción de la educación como derecho y los procesos de flexibilización curricular y racionalización de la oferta que caracterizan las reformas recientes, evidenciando al mismo tiempo estrategias de interpretación y reconfiguración curricular desarrolladas por docentes comprometidos con la formación de los sujetos trabajadores.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Educación Secundaria. Reforma educativa

Introdução

O presente artigo resulta de reflexões desenvolvidas no âmbito de uma pesquisa em andamento sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado do Rio de Janeiro¹. Parte da compreensão de que a EJA constitui uma conquista histórica da classe trabalhadora e um campo de disputas sobre o direito à educação e a formação de jovens, adultos e idosos. Isso condiciona a EJA a tensões permanentes.

¹ A pesquisa, intitulada “Transição dos jovens do Ensino Fundamental para a Educação de Jovens e Adultos em contexto nacional e internacional”, está sendo realizada pelos autores. Uma versão do texto será publicada em livro, atualmente, no prelo.

De um lado, a luta pelo reconhecimento da educação como direito. De outro, políticas que, historicamente, reduzem a modalidade a uma oferta precária, compensatória e subordinada às necessidades imediatas do mercado de trabalho (Frigotto, 2010).

A partir de 1990, no Brasil, as reformas de orientação neoliberal impuseram à EJA um padrão de organização marcado por focalização, compressão curricular e substituição do processo formativo pela lógica certificatória. Esse movimento, que expressa a subordinação da educação pública às demandas de racionalização fiscal do Estado e às exigências de flexibilização do mercado de trabalho, aprofundou-se na segunda década do século XXI.

Tal aprofundamento se deu com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016) – que instituiu o teto de gastos – e, sobretudo, com a reforma do Ensino Médio operada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), posteriormente reconfigurada pela Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024).

No estado do Rio de Janeiro, esse processo assumiu contornos específicos. A adoção, desde meados dos anos 2000, de um modelo de gestão escolar de orientação gerencialista – com ênfase em metas, bonificações por desempenho, parcerias público-privadas e padronização curricular – incidiu particularmente sobre a EJA, modalidade que concentra os sujeitos mais vulneráveis às consequências sociais das crises do capital: trabalhadores com histórico de exclusão escolar, desemprego e subemprego, pessoas cujas trajetórias de vida se confundem com as marcas da desigualdade racial e de classe.

É nesse contexto que este artigo se inscreve. Incorporando as vozes de docentes e estudantes de uma escola pública da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, que oferta o Ensino Médio na EJA, o texto analisa as disputas e contradições que atravessam a política educacional para a modalidade no estado, a partir das percepções de docentes e estudantes sobre a formulação e a implementação dessa política no campo educacional.

A opção metodológica pelo trabalho com entrevistas semiestruturadas e observação participante não é meramente instrumental: ela expressa a compreensão de que os sujeitos da EJA são portadores de saberes e experiências que precisam ser tomados como fontes legítimas de análise da realidade educacional. Considerando os objetivos da pesquisa, optou-se por privilegiar a escuta aprofundada

dos docentes, por compreender que são eles que vivenciam diretamente os desafios da organização e da implementação de um currículo tensionado pela lógica neoliberal. As vozes dos estudantes, por sua vez, foram incorporadas de forma complementar, permitindo compreender como essas mudanças são percebidas e vividas por aqueles que constituem a própria razão de ser da política educacional.

O artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, discute-se a EJA como direito à educação no contexto das reformas neoliberais que reestruturaram o Estado brasileiro e redefiniram as políticas educacionais. Na segunda, caracteriza-se o perfil dos sujeitos que frequentam a EJA de nível médio na escola pesquisada, evidenciando a crescente presença de jovens e os processos de precarização social e educacional que vêm reconfigurando a composição da modalidade.

Na terceira, são examinadas as manifestações concretas dos ataques dirigidos à EJA, evidenciadas nas falas dos docentes e dos estudantes. Na quarta seção, é feita uma análise das racionalidades educativo-formativas em disputa, contrapondo a lógica certificatória que orienta as reformas recentes à concepção de educação como direito substantivo da classe trabalhadora.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da área de Humanas da Universidade Federal Fluminense, registrada na Plataforma Brasil sob o nº 80502224.9.2001.8160 (Brasil, 2025). E a coleta de dados foi feita por meio de entrevistas em grupo semiestruturadas, realizadas no colégio e gravadas com autorização dos participantes²: 13 docentes e 5 alunos do primeiro ao quarto módulo. Todos eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Foram, também, aplicados 140 questionários impressos para traçar o perfil socioeconômico dos demais alunos. Esses formulários foram tabulados no Google Formulários³, e as gravações das entrevistas foram transcritas por um *software* de inteligência artificial chamado *Transkriptor*⁴, revisadas e corrigidas pelos pesquisadores.

² Os nomes dos docentes e discentes citados são fictícios, atribuídos para preservar o anonimato dos participantes, conforme compromisso assumido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A identificação da escola pesquisada (CIEP José Lins do Rego, São João de Meriti) foi autorizada pela direção da unidade para fins desta publicação.

³ Disponível em: <https://docs.google.com/forms/u/0/>.

⁴ Disponível em: <https://transkriptor.com>.

A escolha da escola baseou-se nos seguintes critérios: maior número de matrículas; maior porte; classificação na categoria A da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC-RJ (Rio de Janeiro, 2021); localização em município com elevada densidade populacional, condição associada à forte concentração da demanda educacional.

Procedimentos metodológicos

O trabalho de campo foi realizado ao longo de cinco meses, em duas etapas: a primeira entre abril e junho, e a segunda entre agosto e setembro de 2025, com registros sistemáticos em diário de campo. Os participantes das entrevistas (docentes e discentes) foram selecionados por critério de disponibilidade e voluntariedade, mediante convite realizado por nós e pela direção escolar. As entrevistas em grupo seguiram roteiro semiestruturado, com duração média de duas horas, conduzidas pela pesquisadora responsável. O tratamento dos depoimentos seguiu o procedimento de análise crítica e construção das categorias articuladas ao referencial teórico-metodológico que orienta a pesquisa. Os dados dos questionários foram tratados estatisticamente a partir da tabulação no Google Formulários, sendo os percentuais calculados sobre o total de 140 respondentes, exceto quando indicado subconjunto específico. Como limites do estudo, destacam-se a escuta de uma única escola da rede e a desproporção numérica entre entrevistados docentes e discentes, discutida na seção seguinte.

Direito à educação e reformas neoliberais: o contexto das disputas

A crise do capital e a reforma do Estado, a partir do final do século XX, impulsionaram o gerencialismo escolar, desarticulando relações pedagógicas e fragilizando a construção coletiva de uma educação emancipatória. Esse modelo, pautado na lógica de resultados e no neotecnicismo, subordina a educação às demandas do capital, em detrimento de uma formação crítica voltada às práticas sociais concretas.

No contexto das reformas neoliberais do Estado, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) tornou-se um marco na difusão de diretrizes educacionais alinhadas à reestruturação do capitalismo. E embora denunciasse o

elevado contingente de jovens e adultos sem acesso à escolarização básica, suas proposições priorizavam a formação de trabalhadores flexíveis e adaptáveis às exigências do mercado, sem enfrentar as desigualdades estruturais que sustentam a exclusão educacional.

A afirmação da educação como direito social universal é, historicamente, uma conquista do movimento dos trabalhadores contra a ordem burguesa que naturaliza a sua negação como destino de classe. No Brasil, a consolidação da EJA como direito educacional representou um avanço formal significativo, embora não tenha sido suficiente para enfrentar os determinantes estruturais responsáveis pela exclusão educacional de parcela expressiva da classe trabalhadora.

Desde os anos 1990, contudo, as políticas de EJA no Brasil têm sido influenciadas pelos Organismos Internacionais (OIs) – especialmente o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – que deslocam o debate do campo do direito para o campo da gestão de custo/benefício e da aprendizagem de competências para empreender.

Essa concepção, que reduz a formação humana às demandas do mercado de trabalho flexibilizado, opera um duplo movimento ideológico: legitima a oferta precária e fragmentada como se fosse adequação às necessidades dos “novos perfis” de aprendentes, mas transfere para os próprios sujeitos a responsabilidade por sua trajetória formativa, obscurecendo os determinantes de classe que produzem a exclusão escolar.

A incorporação desses princípios não pode ser compreendida de forma isolada. Ela se insere em um movimento mais amplo de difusão do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida, promovido por OIs e incorporado às políticas educacionais brasileiras.

Nesse contexto, difundiu-se a ideia de que a EJA, historicamente associada à reparação de desigualdades educacionais, deveria ser ressignificada para atender às exigências da chamada sociedade do conhecimento e aos compromissos assumidos pelo país em fóruns internacionais, como a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) VI. Conforme Ventura (2013), a associação entre EJA e Aprendizagem ao Longo da Vida tornou-se frequente no Brasil, permeando documentos produzidos por OIs, especialmente aqueles vinculados à UNESCO, bem como legislações e políticas governamentais.

Sob essa perspectiva, a centralidade conferida ao aprender a aprender, às competências e à formação continuada desloca o foco da garantia do direito à escolarização para a responsabilização individual dos sujeitos por sua permanente adaptação às transformações econômicas e sociais. Assim, a incorporação desses princípios na Nova EJA expressa uma mudança curricular e a influência de um paradigma educacional que redefine os sentidos historicamente atribuídos à EJA.

No Rio de Janeiro, esse processo de subordinação das políticas de EJA à racionalidade neoliberal tem uma história específica. A partir das reformas da gestão pública estadual iniciadas nos anos 2000 e intensificadas no contexto das crises fiscais da segunda década do século XXI, a rede estadual de ensino passou por transformações profundas que afetaram a EJA: fechamento de turmas, redução de carga horária, precarização das condições de trabalho docente e implementação de instrumentos de controle gerencial sobre o cotidiano escolar.

Ao mesmo tempo, a introdução das plataformas de ensino semipresencial e a progressiva substituição da escolarização presencial por mecanismos de certificação a distância aprofundaram a descaracterização da EJA como modalidade de ensino com identidade e projeto político-pedagógico próprios.

A reforma do Ensino Médio, operada pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e implementada de forma ainda mais regressiva no contexto estadual fluminense, representa o mais recente e expressivo artigo desse processo. Ao introduzir a lógica dos “itinerários formativos”, a ampliação da carga horária total com redução das disciplinas obrigatórias e a possibilidade de validação de notório saber para a docência, a reforma atacou, simultaneamente, a organicidade do currículo escolar e as condições de trabalho dos professores.

No caso específico da EJA, que já operava com carga horária e conteúdos reduzidos em relação ao Ensino Médio regular, os impactos dessa reforma traduziram-se em esvaziamento ainda mais agudo do processo formativo na modalidade. É nesse quadro que as falas de docentes e estudantes da escola pesquisada adquirem seu pleno sentido analítico. Elas não são meros registros subjetivos de experiências individuais: são mediações concretas das contradições objetivas que estruturam a EJA no estado do Rio de Janeiro e precisam ser lidas como tal.

Perfil dos estudantes da EJA: juvenilização no cenário de precarização

A composição do público da EJA de nível médio não é neutra. Ela expressa os resultados das políticas de exclusão que operam sobre a classe trabalhadora nos planos da escola, do mercado de trabalho e da vida social. Compreender quem chega à EJA e por que chega é condição para entender os sentidos e as contradições das políticas que incidem sobre eles.

Na escola pesquisada, localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro, os dados de observação e as entrevistas com docentes revelam um perfil marcado por dois fenômenos articulados: a juvenilização – expressa pelo crescimento significativo de estudantes entre 18 e 25 anos, dos quais 65,7% chegaram à EJA após processos de transferência, encaminhamento ou exclusão do ensino regular – e a precarização das condições de vida e trabalho.

Esse perfil distancia-se do modelo histórico da EJA, tradicionalmente voltado a trabalhadores adultos e idosos com trajetórias de escolarização interrompidas. Atualmente, predominam jovens, cujas experiências escolares e laborais são marcadas pela instabilidade e pela vulnerabilidade social. O depoimento do Professor Leonardo Ribeiro é ilustrativo:

Mais jovem, pelo menos agora, esse semestre, tem mais jovens. Pelo menos as turmas que eu estou trabalhando tem mais jovens do que adultos. Acho que é a falta de emprego mesmo, sabe? Quem vai ter que trabalhar (...) a carência mesmo de muitos aqui que estão precisando trabalhar. Aí, por causa disso, estão vindo pra noite.⁵

A presença crescente de jovens na EJA revela muito mais do que uma mudança ou predominância etária no perfil da modalidade. Ela evidencia o fracasso estrutural de um sistema educacional que continua produzindo exclusão escolar, sobretudo entre jovens negros, empurrados precocemente para trajetórias marcadas pela precarização da vida e do trabalho.

Os jovens que chegam à EJA não são, em sua maioria, aqueles que simplesmente “atrasaram” a vida escolar por escolha ou por dificuldades individuais. São, antes, os sujeitos sobre os quais recaem com mais força os efeitos da crise do capital – o desemprego estrutural, a informalidade, a “pejotização” – e que encontram

⁵ Esta e as demais falas dos professores e alunos foram cedidas à Jaqueline Pereira Ventura, em entrevistas realizadas no CIEP José Lins do Rego, em São João de Meriti, Rio de Janeiro, nos dias 19 de agosto e 4 de setembro de 2025.

na escola noturna a única possibilidade de conciliar trabalho e estudo. A Professora Daniele Souza nomeia esse processo com precisão:

São os jovens, né? Os jovens do subemprego, uma juventude negra, uma juventude que tá sem garantias, né? Ela não tem mais aquela garantia de trabalho formal, não se ancora nisso também, porque ela tá sendo muito estimulada, né? Através do processo de precarização.

A fala da professora aponta para uma dimensão que as análises sobre EJA frequentemente subestimam: a articulação entre juventude, raça e classe na composição do público da modalidade. A “juventude negra” da Baixada Fluminense que chega à EJA não é um grupo etário genérico. É a expressão concreta da desigualdade estrutural que combina, no Brasil, exploração de classe, racismo e segregação territorial. Tratar essa realidade como mero “perfil diversificado” – nos termos da perspectiva dominante das políticas de EJA – é uma operação ideológica que obscurece os determinantes objetivos da exclusão educacional.

O perfil sociodemográfico revela uma maioria de mulheres (59,3%) e negros (79%)⁶. O racismo estrutural e o patriarcado são incisivos para rebaixar o valor da força de trabalho. A alta taxa de informalidade (73,3%) desmistifica a narrativa neoliberal do “empreendedorismo”. O Professor Nelson Ricardo aprofunda a análise ao nomear a forma contemporânea de inserção precária desses jovens no mundo do trabalho:

São empreendedores, jovens empreendedores. É a pejetização, não é? “Ah, porque eu sou entregador”, mas tem um outro nome. Eles colocam uns termos, geralmente, bem (...) aquela coisa de americanizar, para deixar bonito. Mas é *precarização*.

A ironia do professor é analiticamente precisa. A ideologia do “empreendedorismo” – amplamente incorporada pelos currículos do Novo Ensino Médio como “projeto de vida” – funciona como um dispositivo de naturalização da precarização, que converte a ausência de direitos trabalhistas em suposto atributo de autonomia e iniciativa individual.

O que os dados mostram é a face cruel da precarização, em que o trabalhador perde garantias históricas de direitos trabalhistas e assume o risco da própria

⁶ Somando pretos e pardos. Para fins de pesquisas domiciliares e estatísticas sociais, para o IBGE e reconhecido pelo Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288, de 20 de julho de 2010) o total da população negra é obtido pela soma das pessoas que se autodeclaram pretas e pardas (Brasil, 2010).

subsistência. E o fato de a maioria ser de mulheres e de 40,7% delas terem filhos, coloca em evidência a dupla jornada histórica. Quando esse discurso penetra na EJA, ele deforma o currículo e ataca a capacidade dos sujeitos de compreenderem sua própria condição de classe.

As imposições do mundo do trabalho e as contradições socioespaciais estabelecem barreiras complexas à continuidade do processo formativo desses sujeitos trabalhadores. Os dados coletados apontam que 70% dos estudantes estão inseridos no mercado de trabalho e 68,9% contribuem ativamente para a composição da renda familiar. Contudo, em contraste com o discurso liberal, que tenta converter a ausência de garantias na retórica discursiva do “jovem empreendedor”, a realidade concreta expõe que 73,3% desses trabalhadores encontram-se na informalidade e no subemprego, desprovidos de carteira assinada.

Dito isso, encontram-se imersos em um cenário de vulnerabilidade material, visto que 41,2% das famílias sobrevivem com uma renda total de até um salário mínimo e 64,7% dependem de auxílios governamentais de transferência de renda, com enfoque no Bolsa Família (50%) e no programa Pé de Meia (47,9%), como mecanismos para mitigar as marcas da destituição de direitos e tentar assegurar as condições básicas de permanência no espaço escolar.

Essa dupla jornada incide diretamente no cotidiano pedagógico, posto que 49,3% dos alunos deslocam-se de seus postos laborais para a escola, enfrentando uma espoliação do tempo que gera desgaste físico e mental crônico e compromete a pontualidade, forçando a maioria a chegar no horário das aulas apenas “eventualmente” (44,3%) ou “nunca” (13,6%). A esse esvaziamento das condições materiais somam-se as determinações da violência urbana territorializada, apontada por 59,4% dos discentes entrevistados como um fator que dificulta sua permanência na EJA devido à alta recorrência de tiroteios e assaltos no entorno escolar.

Embora o ingresso na EJA ocorra predominantemente por uma imposição pragmática do sistema que reduz a escolarização à lógica certificatória – apontada por 69,3% como a “única opção mais rápida oferecida” –, as expectativas desse público tensionam a racionalidade excludente do capital ao reafirmarem o direito ao conhecimento e horizontes contra-hegemônicos de emancipação humana, expressos por parcelas significativas que almejam o ensino superior (32,4%) e a conquista de trajetórias com mais chances na vida (36,1%).

Outro dado relevante, mencionado pelo Professor Cláudio Rodrigues, diz respeito à trajetória escolar dos estudantes antes de chegarem à EJA de nível médio: muitos deles trazem lacunas formativas de 10, 15 ou 20 anos de afastamento da escola. A fala de um aluno do módulo III demonstra que essa lacuna, muitas vezes, parte da necessidade de subsistência:

Eu comecei no Fundamental, né? Tinha parado [de estudar] no Fundamental, aí eu arrumei um trabalho, precisei arrumar. No Fundamental, eu repeti alguns anos, aí eu parei, comecei a trabalhar e aí, depois, maioridade, voltei pro EJA, à noite. Aí, agora, eu tô querendo ir até o final pra terminar logo.

Essa realidade impõe ao trabalho docente desafios pedagógicos específicos, que as reformas curriculares recentes não apenas ignoram, mas, sistematicamente, agravam.

Um olhar a partir da escola pública no estado do Rio de Janeiro: evidências e vozes

Durante as entrevistas, observou-se uma escola atravessada pelas contradições dos mandos da nova gestão educacional sob a perspectiva empresarial (Ventura; Arguëlles, 2024). Essa escola reúne professores com formação acadêmica e de vida profissional marcada pela necessidade de buscar um chão de escola vivo e cheio do tecido social das desigualdades presentes na sociedade. O contexto dos estudantes é de trabalhadores e jovens sem trabalho, que buscam na escola uma forma de superar as desigualdades sociais e econômicas.

As falas documentadas nesta pesquisa convergem para a percepção de um conjunto de ataques dirigidos à escola pública em geral e à EJA, em particular, materializados na redução da oferta pública, no fechamento de turmas e escolas, na precarização das condições de ensino, na indução de formas aligeiradas de certificação e na persistente secundarização da modalidade nas políticas educacionais. Tais processos expressam uma dinâmica histórica e estrutural de negação do direito à educação da classe trabalhadora jovem, adulta e idosa.

Esse diagnóstico não é acidental nem resultado de negligência administrativa: é o produto de escolhas políticas deliberadas que expressam um projeto de Estado que concebe a EJA menos como direito à educação e mais como mecanismo de gestão de uma demanda social incômoda.

O esvaziamento curricular como política

Um dos aspectos mais recorrentes nas entrevistas com docentes é a constatação do esvaziamento progressivo dos conteúdos da EJA em relação ao Ensino Médio regular. O Professor Cláudio Rodrigues descreve com concretude essa assimetria:

Os conteúdos do EJA são muito deficitários. Há uma diferença de conteúdo muito grande. De manhã, por exemplo, os alunos têm uma carga horária de cinco tempos de Língua Portuguesa, tem mais de dois tempos de Letramento, dá um total de sete tempos. E, à noite, são três tempos, com tempos roubados, porque a aula começa às 18h40, mas se eu começar a colocar conteúdo às 18h40, eu vou colocar conteúdos para a parede, porque esperam até 19 horas.

A expressão “tempos roubados” merece atenção. Ela não descreve apenas uma dificuldade de gestão do tempo escolar: ela nomeia uma forma de subtração sistemática do direito à educação. Quando a carga horária já reduzida da EJA é ainda mais comprimida pela realidade material dos estudantes – que chegam ao trabalho antes de ir para a escola – o resultado não é uma adaptação às condições reais dos sujeitos, como a retórica oficial sugere; é a legitimação de uma oferta formativa que sabe de antemão que não formará. Quando perguntados sobre a redução da carga horária das matérias, os alunos expõem sua insatisfação com a organização dos módulos:

Quando eu cheguei aqui [na escola], que eu soube que não ia ter certas matérias. Só depois que você concluisse o módulo, passar pro outro. Parece que, tipo, parece uma reciclagem, né? Aí eu fiquei meio confuso. Assim, eu falei: “Não entendi nada”.

Eu achei que não foi legal não. (...) Não é legal, não. Eu acho que deveria ter todos ali. Deveria mesmo ter todos [refere-se às matérias].

Não, não era necessário, por causa que a gente está precisando de Geografia e História. Todo mundo deveria ter a mesma oportunidade que o 1º e o 3º têm.

Em todas as turmas reduziu as aulas.

O professor Cláudio Rodrigues registra, ainda, o abandono dos materiais didáticos como indicador do desinvestimento da secretaria na modalidade:

Eu digo pra você que houve um esvaziamento de conteúdo muito grande. Eu percebo dessa forma. Quando a EJA começou, nós

forneçíamos material, até um material bom. Pararam de fornecer, abandonaram.

O abandono dos materiais específicos para a EJA não é um dado isolado. Ele se inscreve em um padrão mais amplo de desinvestimento que inclui a redução do número de turmas, a ausência de formação docente continuada para a modalidade e a imposição de currículos padronizados concebidos para o Ensino Médio regular, agora, reorganizados segundo a lógica dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio.

Da certificação como finalidade à expulsão velada

Uma das passagens mais reveladoras das entrevistas é o depoimento da Professora Daniele Souza sobre a redução da EJA à lógica certificatória:

A questão que eles colocam é “A EJA tem que existir porque existem pessoas sem”. Como se o Ensino Médio se resumisse ao certificado, ao papel. Essa é a nossa preocupação, porque esse virou o *slogan*: se tem que ter a EJA, por que eles não têm o certificado? Então, a gente dá a prova e certifica, e não precisa ter processo de escolarização.

Essa fala condensa com precisão o núcleo do problema: a substituição do processo formativo pelo ato administrativo de certificação. Quando a escolarização é substituída pela simples emissão de certificados, a EJA deixa de ser concebida como espaço de formação humana e passa a operar como instrumento de gestão estatística. O que está em jogo não é apenas a redução do currículo, mas a própria negação do direito ao conhecimento para a classe trabalhadora. O que fica explícito no trecho seguinte, também da professora Daniele Souza:

Hoje, eu vejo ele [aluno] sendo até expulso mesmo da escola. Faz uma prova, uma (...) certificação deliberada. Faz uma prova e termina aí o teu Ensino Médio e sai da escola. Porque, na verdade, ele se importa muito com números, né? E esse aluno que tá fora da idade-série, tá na distorção da idade-série, ele mancha os índices, ele mancha as estatísticas.

Em nossa leitura, o argumento da professora desvela a racionalidade gerencialista em sua forma mais concreta: o estudante da EJA, que deveria ser o destinatário da política educacional, transforma-se em elemento perturbador dos indicadores que medem a “eficiência” do sistema. A expulsão velada, que assume a

forma de uma “certificação”, não é um efeito colateral indesejado da política; é seu resultado coerente com uma concepção que trata a educação como produto mensurável e os sujeitos como variáveis de gestão. E ela continua:

A SEEDUC bota, quando você vai fazer a matrícula (...) eles até colocam lá [que], a partir de 21 anos, tem uma orientação pra fazer a EJA. Era assim, mas acho que ano que vem já vai vir assim, olha: “Inscrevê-lo no exame, no Segunda Chance.

Pode ser vista, também, a contrapartida de um aluno módulo III a esse respeito:

Ah, foi bom. Eu gostei de ter feito a prova. Achei bem interessante. (...) Eu fiz mais pra (...) testar. Foi a primeira vez que eu fiz. Eu falei: “vamos fazer? Vamos. Não custa nada, né? Vamos ver”.

Esse processo conecta-se diretamente à crítica ao gerencialismo educacional: a transposição da lógica empresarial para a gestão escolar não produz apenas ineficiência pedagógica; produz uma forma específica de violência institucional contra os sujeitos para os quais a escola pública deveria ser, antes de tudo, um direito garantido.

Essa fala explicita uma contradição que precisa ser problematizada. Para o sujeito concreto da EJA, cuja vida é marcada pela necessidade de produzir sua existência material, a certificação acelerada pode representar, ao mesmo tempo, o efeito de uma política de aligeiramento e uma possibilidade concreta de avançar em sua trajetória escolar. Reconhecer essa contradição é essencial para evitar uma análise maniqueísta. Contudo, isso não invalida a crítica à lógica certificatória; ao contrário, evidencia que as políticas neoliberais operam justamente ao se apropriarem das necessidades concretas dos sujeitos, tornando a disputa pela EJA como direito ainda mais complexa do que uma simples oposição entre imposição e resistência.

O gerencialismo subordina a lógica do serviço público à racionalidade empresarial (Newman; Clarke, 2012). A EJA, dentro das condições apresentadas pela reforma gerencial, teve que se adequar à nova gestão educacional centrada em um modelo empresarial. Essa construção como política pública educacional foi sendo ajustada ao modelo de educação meritocrática, reforçando os ideais de construção hegemônica da sociedade burguesa, ou seja, de uma educação de qualidade e excelência às novas exigências para o mundo do trabalho.

Nos últimos dez anos, na EJA do Estado do Rio de Janeiro, tem ocorrido uma tensão entre gestores desse modelo neoliberal e professores, em um forte mecanismo

de coerção e adesão ao modelo de gestão educacional gerencialista, implicando a formulação de programas e dinâmicas na escola que precarizam o trabalho escolar. Essa tensão entre o modelo de gestão neoliberal e o trabalho docente, já discutida nas seções anteriores, tem se intensificado nos últimos dez anos na EJA fluminense, como as entrevistas a seguir evidenciam.

Racionalidades educativas em disputa: impactos do novo Ensino Médio na EJA – entre a crítica e a resistência cotidiana

Os docentes, especialmente aqueles com maior experiência na EJA, articulam uma crítica elaborada às reformas curriculares, que combina análise político-estrutural e resistência pedagógica cotidiana. O Professor Nelson Ricardo nomeia, com ironia, o problema da introdução de componentes curriculares sem fundamentação pedagógica sólida:

Quando veio aquelas matérias que nada tinha a ver uma coisa com a outra (...) o que falta por aí, o negócio de fazer brigadeiro, essas coisas aí. Tinha outras, assim, que eu falei: “Gente, quem tem que dar aula disso?”.

A referência ao ensino de receitas culinárias como componente do “itinerário formativo” não é apenas um dado anedótico. Ela sintetiza o que está por trás de componentes como “projeto de vida” e “empreendedorismo”, denunciando que são propostos saberes funcionais e descartáveis, incapazes de fornecer aos sujeitos conhecimentos necessários para compreender e transformar sua própria situação.

O Professor Cláudio Rodrigues quantifica o problema em termos de tempo e conteúdo:

As matérias fundamentais, por exemplo, História, Português e Matemática, a carga horária é muito pequena, eu acho. Não se consegue fazer muita coisa não, não se cumpre nem um terço dos conteúdos do Ensino Médio, não tem como. O tempo é reduzido, o número de aulas é reduzido, entendeu?

A constatação do professor articula-se a uma questão teórica fundamental: qual é o conteúdo do direito à educação para a classe trabalhadora? Se o direito ao Ensino Médio se reduz ao direito a um certificado, então a carga horária reduzida e o currículo comprimido podem ser justificados como “adequação à realidade” dos estudantes trabalhadores. Mas se o direito à educação inclui o acesso ao conhecimento

socialmente produzido em sua forma mais desenvolvida – como sustenta a tradição pedagógica que informa nossa perspectiva teórica –, então, o que se opera na EJA fluminense não é uma adaptação, é uma negação.

As transformações curriculares introduzidas pelo Novo Ensino Médio na EJA da rede estadual do Rio de Janeiro não foram recebidas de forma passiva pelos sujeitos da escola. Ao contrário: as entrevistas evidenciam um campo de disputas em que as racionalidades hegemônicas das reformas se confrontam, de formas diversas, com as percepções, resistências e estratégias de reconfiguração desenvolvidas por docentes e estudantes.

A análise das entrevistas permite identificar, com clareza, o núcleo da disputa que atravessa a EJA no estado do Rio de Janeiro: trata-se do confronto entre duas racionalidades educativo-formativas que são, em última instância, expressão de projetos políticos antagônicos.

A racionalidade hegemônica – que se expressa nas reformas curriculares, nos mecanismos de certificação acelerada e na gestão gerencialista da rede estadual – concebe a EJA como um dispositivo de regulação social: sua função é processar, com o menor custo possível, a demanda residual por escolarização de sujeitos que o sistema educacional regular não foi capaz de atender, produzindo certificados sem formação correspondente. O professor Cláudio Rodrigues diz:

Eles forneciam o material didático muito bom, o material era bom, os alunos recebiam e acabou, não existe mais, entendeu? Então, esse material ajudava muito, porque agilizava mais o tempo, porque nós temos muito pouco tempo. Por exemplo, meu tempo vai acabar agora mesmo, entendeu? São duas aulinhas, eu dou três tempos de cada turma, então, com o material didático, o aluno não precisava copiar nada, entendeu? Ele fazia no próprio material que recebia. Então, hoje, não tem. O EJA, hoje, não recebe material nenhum do Estado, nada. Muito mal, uniforme.

A racionalidade contra-hegemônica se manifesta de forma contraditória, nas falas dos docentes mais politicamente comprometidos e nas resistências cotidianas que exercem dentro e apesar das limitações estruturais que enfrentam. Ela concebe a EJA como direito substantivo da classe trabalhadora: um espaço em que jovens, adultos e idosos excluídos pelo sistema devem ter acesso ao conhecimento que lhes foi negado, não como compensação liberal por oportunidades perdidas, mas como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de compreender e intervir sobre a realidade. A professora Nádia Goulard opina acerca do assunto:

Então, o nosso papel também é mostrar que são capazes de ir além. Não ficar somente vindo aqui buscar o papel ou parar somente aqui no Ensino Médio. Então, o nosso apoio aqui como professora de educação do CIEP é fazer com que realmente busquem um curso técnico, busquem uma especialização, busquem uma faculdade.

O depoimento do Professor Nelson Ricardo sintetiza, de forma quase programática, essa segunda racionalidade:

Fazer um trabalho de base (...) infelizmente, não é interesse dessa gestão, que é a gestão privatizante, precarizante.

A expressão “trabalho de base” carrega um compromisso político. Ela remete a uma concepção de educação que não aceita a separação entre formação intelectual (conhecimento sistematizado) e formação política (consciência de classe). Nessa perspectiva, a EJA não pode ser pensada como modalidade de nivelamento do fluxo escolar ou de recuperação de aprendizagens perdidas: ela precisa ser concebida como parte de um projeto mais amplo de formação da classe trabalhadora para a compreensão e a transformação de sua própria condição. O professor segue dizendo:

Aqui na nossa escola, a gente trabalha muito essa coisa do afeto, do pertencimento, é uma coisa que eu sempre falo. E a gente faz (...) todo final de semestre tem sempre um trabalho que integra todas as turmas e, assim, eu acho que esse é um trabalho interessante. Por quê? Porque traz motivação para eles. E eles (...) migram para essa coisa do lúdico. E aí, como eu falei, é o pertencimento. Ele está ali vendo que os professores estão juntos com eles, fazendo os projetos, usando o chão da escola como possibilidades outras, múltiplas e tal. É diferente [a prática pedagógica] porque a gente adapta a realidade deles e a nossa também, né? Porque, às vezes, a gente quer ir além em alguns assuntos que a ementa normal do Ensino Médio não traz, por exemplo. O mundo do trabalho, o que que é? Eu tava até vendo isso agora (...) o que que é o espaço? O que que é o território, no caso da Geografia? A Matemática também, eu acho que tem lá uma forma de trabalhar diferenciada. Às vezes, vejo o pessoal falar de trabalhar muita (...) alguma coisa que eles estejam na prática do dia a dia, a mensuração de terreno, essas coisas, né?

Essa disputa, evidentemente, não se resolve exclusivamente no interior de uma escola ou mesmo de uma rede escolar. Ela expressa contradições estruturais do capitalismo dependente brasileiro e, por isso, precisa ser analisada em sua concretude, pois é nas escolas reais, com docentes e estudantes reais, que os projetos hegemônicos encontram seus limites e que as possibilidades de resistência e de construção de alternativas se forjam na contradição.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar as disputas e contradições que atravessam a política de Ensino Médio na EJA no estado do Rio de Janeiro, a partir das vozes de docentes e estudantes de uma escola pública da Baixada Fluminense.

A investigação evidencia que a atual configuração da EJA fluminense está profundamente associada às transformações promovidas pela reforma gerencial do Estado e pela racionalidade que orienta as reformas educacionais de caráter neoliberal. Nesse contexto, a escola passa a assumir funções cada vez mais subordinadas às exigências de eficiência, produtividade e controle dos resultados, deslocando a centralidade do direito à escolarização para a obtenção de credenciais formais e reforçando processos de individualização das trajetórias formativas dos estudantes da EJA.

A análise permite sintetizar três achados principais. Primeiro, as reformas educacionais recentes – sobretudo a reforma do Ensino Médio e a gestão gerencialista da rede estadual – não resultam de falhas de implementação, mas expressam um projeto político de contenção do direito à educação dos sujeitos trabalhadores. Esse projeto se materializa na redução curricular, no esvaziamento dos materiais didáticos específicos, na ausência de políticas consistentes de formação docente para a modalidade, na ampliação dos processos de certificação e na expulsão velada dos estudantes que "mancham os índices" de avaliação.

Segundo, o processo de juvenilização da EJA, articulado à precarização do mundo do trabalho que atinge de forma concentrada a juventude negra e periférica, não pode ser tratado como mero dado de diversidade a ser gerenciado, mas como expressão das determinações de classe, raça e gênero que produzem a exclusão escolar. Compreender esse fenômeno exige situá-lo nas condições objetivas que produzem trajetórias escolares interrompidas e limitam o acesso e, sobretudo, a permanência dos sujeitos trabalhadores na educação básica.

Terceiro, a implementação dessas reformas não se dá sem resistência. Os docentes entrevistados desenvolvem, no cotidiano escolar, estratégias de reconfiguração curricular, de resistência pedagógica e de manutenção do vínculo formativo com os estudantes, evidenciando que a escola pública permanece um espaço de disputa entre projetos distintos de formação humana. Embora essas

estratégias não sejam suficientes para reverter, isoladamente, os efeitos das reformas neoliberais, elas reafirmam a capacidade de ação dos sujeitos e a existência de brechas para a defesa do direito à educação.

Em termos de implicações para as políticas de EJA, os resultados reforçam a necessidade de que a modalidade seja tratada como direito substantivo da classe trabalhadora, e não como mecanismo de gestão de uma demanda social residual. Isso supõe a garantia de condições efetivas de acesso, permanência e aprendizagem, com carga horária e materiais didáticos equivalentes aos do Ensino Médio regular, políticas permanentes de formação docente específica para a EJA e a revisão dos mecanismos de certificação acelerada que substituem o processo formativo pela simples emissão de credenciais.

Os resultados também reafirmam a pertinência da perspectiva teórica que orientou esta investigação, ao compreender a EJA como um campo de disputa entre projetos históricos antagônicos. Nessa direção, a defesa do direito à educação exige reconhecer a educação como direito humano fundamental e dever do Estado, comprometida com a formação humana integral e com a apropriação crítica do conhecimento socialmente produzido.

A resolução dessas contradições, contudo, não se esgota no âmbito das políticas educacionais. Ela remete à luta mais ampla pela superação das relações sociais que produzem e reproduzem a exclusão educacional como destino de classe. É precisamente porque as disputas travadas no campo da política educacional têm consequências concretas sobre a vida dos sujeitos trabalhadores que a defesa da EJA pública, gratuita, presencial e socialmente referenciada permanece como parte inseparável da luta por uma sociedade menos desigual e por um projeto de formação humana emancipador.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Comitê de Ética em Pesquisa. **Plataforma Brasil**. Brasília, DF: CNS, Conep, CEP, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/camaras-tecnicas-e-comissoes/conep/plataforma-brasil>. Acesso em: 14 jun. 2026.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 10 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 12 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 10 jun. 2026.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jomtien. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 12 jun. 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/29472>. Acesso em: 21 jun. 2026.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEEDUC nº 6003, de 18 de novembro de 2021**. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Z2LWO2248cEjxjOHFmDvJHxAuUZC28mP/view>. Acesso em: 14 jun. 2026.

VENTURA, Jaqueline Pereira. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 29-44, 2013. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/educajovenseadultos/login?source=%2Findex.php%2Feducajovenseadultos%2Farticle%2Fview%2F242%3Futm_. Acesso em: 21 jun. 2026.

VENTURA, Jaqueline Pereira; ARGÜELLES, Régis. Ensino Médio na EJA: desafios e contradições na política educacional do Rio de Janeiro. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 33, n. 75, p. 17-31, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeaba/article/view/19871/14233>. Acesso em: 21 jun. 2026.

SOBRE O(A)S AUTORE(A)S

Jaqueline Ventura

Doutora em Educação e professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), vinculada à Faculdade de Educação, no Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento. Atualmente, coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da instituição. É líder do Grupo de Pesquisa/CNPq Trabalho e Educação (NEDDATE), vice-líder do Grupo Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (EJATrab) e integrante do LIEJA/UFRJ. Coordena, como titular, o Comitê Científico do GT18 da ANPEd (2025–2027). E-mail: jaquelineventura@id.uff.br.

Sergio Vieira da Silva

Mestre em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atualmente, é professor de Geografia da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Também é professor convidado do curso de pós-graduação lato sensu em Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Nilópolis, onde ministra a disciplina Educação e Trabalho. É membro dos grupos de pesquisa LIEPE/UFRRJ, COSUPRA/IFRJ e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (EJATrab/UFF). Correio eletrônico: svieirageo69@gmail.com.

Juliana Dias da Cruz

Bacharela em Biblioteconomia e licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É bolsista de iniciação científica do CNPq. Integra o Grupo de Pesquisa/CNPq Trabalho e Educação (NEDDATE) e o Grupo Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (EJATrab). Correio eletrônico: julianadiascruz@id.uff.br.

Recebido em: 21 de junho de 2026

Aprovado em: 22 de junho de 2026

Publicado em: 30 de junho de 2026

Como Citar

VENTURA, Jaqueline Pereira; SILVA, Sergio Vieira da; CRUZ, Juliana Dias da. O ensino médio na EJA sob a perspectiva de docentes e estudantes. Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES), [S. l.], v. 7, n. 1, p. 102–123, 2026. DOI: 10.22481/poliges.v7i1.19726. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/poliges/article/view/19726>. Acesso em: 2 jul. 2026.