

RETORNO À ESCOLA E O DIREITO À EDUCAÇÃO: UM ESTUDO COM ALUNOS DO PROEJA/IFMA

RETURN TO SCHOOL AND THE RIGHT TO EDUCATION: A STUDY WITH PROEJA/IFMA STUDENTS

RETORNO A LA ESCUELA Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN: UN ESTUDIO CON ALUMNOS DEL PROEJA/IFMA

Talita de Jesus da Silva Martins¹ 0000-0002-6463-602X
Natália Cristina Goiabeira Dos Santos² 0000-0003-2766-2269

¹ Universidade Federal do Maranhão – São Luís, MA, Brasil; talita.martins@ufma.br

² Universidade Federal do Maranhão – São Luís, MA, Brasil; nataliacgds@hotmail.com

RESUMO:

O presente artigo analisa os sentidos que impulsionam jovens e adultos a retomarem os estudos por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Partindo da premissa do direito fundamental à educação como pilar da inclusão social, a pesquisa contextualiza a exclusão escolar precoce como um problema estrutural e histórico, que afeta principalmente a classe popular, marginalizando-a social e economicamente. Assim, tem como objetivo analisar quais os sentidos atribuídos a educação motivaram o retorno à escola na vida adulta. A metodologia utilizada é da abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa autobiográfica em educação, por considerar a sua pertinência na compreensão da experiência subjetiva do indivíduo no universo escolar. A análise dos dados foi realizada a partir da Análise de Discurso (AD), permitindo uma aproximação aos significados subjacentes à decisão de retorno à escola. Dessa forma, as suas narrativas revelaram que a decisão de retomar à escola é atravessada por complexas interações entre as trajetórias de vida, as experiências anteriores com a escola e as condições objetivas de existência, apontando para a necessidade de políticas públicas que não apenas ampliem o acesso, mas garantam a efetivação do direito à educação através da permanência e do sucesso escolar de sujeitos historicamente excluídos do sistema educacional brasileiro.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; PROEJA; retorno a escola; direito à educação.

ABSTRACT:

The present article analyzes the meanings that motivate young people and adults to return their studies through the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Youth and Adult Education Modality – Proeja. Based on the premise of the fundamental right to education as a pillar of social inclusion, the research contextualizes early school exclusion as a structural and historical problem that primarily affects the working class, leading to their social and economic marginalization. Thus, the objective is to analyze the meanings attributed to education that motivated the return to school in adulthood. The methodology adopted is qualitative, grounded in autobiographical research in education, considering its relevance in understanding the individual's subjective experience within the school environment. Data analysis was conducted using Discourse Analysis (DA), allowing an approach to the underlying meanings of the decision to return to school. In this way, the

narratives reveal that the decision to resume schooling is shaped by complex interactions between life trajectories, previous school experiences, and objective living conditions, highlighting the need for public policies that not only expand access but also ensure the effective realization of the right to education through the permanence and academic success of subjects historically excluded from the Brazilian educational system.

Keywords: adult and youth education; PROEJA; return to school; right to education.

RESUMEN:

El presente artículo analiza los significados que impulsan a jóvenes y adultos a retomar sus estudios a través del Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos – Proeja. Partiendo de la premisa del derecho fundamental a la educación como pilar de la inclusión social, la investigación contextualiza la exclusión escolar temprana como un problema estructural e histórico que afecta principalmente a la clase popular, marginalizándola social y económicamente. Así, el objetivo es analizar los significados atribuidos a la educación que motivaron el regreso a la escuela en la vida adulta. La metodología utilizada es de enfoque cualitativo, fundamentada en la investigación autobiográfica en educación, por considerarse pertinente para la comprensión de la experiencia subjetiva del individuo en el ámbito escolar. El análisis de los datos se realizó a partir del Análisis del Discurso (AD), permitiendo una aproximación a los significados subyacentes en la decisión de volver a la escuela. De este modo, las narrativas revelaron que la decisión de retomar los estudios está atravesada por complejas interacciones entre las trayectorias de vida, las experiencias escolares previas y las condiciones objetivas de existencia, señalando la necesidad de políticas públicas que no solo amplíen el acceso, sino que también garanticen la efectivización del derecho a la educación mediante la permanencia y el éxito escolar de sujetos históricamente excluidos del sistema educativo brasileño.

Palabras clave: educación de jóvenes y adultos; PROEJA; retorno a la escuela; derecho a la educación.

Introdução

A organização de uma sociedade pautada na justiça social tem como uma das suas principais ações a constituição de políticas públicas de inclusão social fundamentadas no reconhecimento do direito fundamental e inalienável à educação. Porém, frente a realidade de cerca de 18,4 milhões de brasileiros (IBGE, 2024a, 2024b) que nunca estudaram ou que tiveram as suas trajetórias de escolarização interrompidas, evidenciamos que a efetivação do direito à educação ainda é atravessada por uma complexa junção de históricos desafios que limitam o acesso e a permanência na escola.

Esses indicadores representam uma realidade desafiadora, cujas ações necessitam ser discutidas no âmbito das políticas públicas, em consonância com a compreensão de que esse panorama deve ser sumariamente discutido a partir de pautas de problemas conjunturais e estruturais que provocam expressiva desigualdade social. Como afirma Machado (2024, p. 537), para se analisar o problema da baixa escolaridade no país é necessário perpassar pela

reflexão dos seus elementos históricos e tradicionais, marcados pela “integração entre a incidência da pobreza e as dificuldades no acesso à educação, resultando na exclusão educacional associada à exclusão da cidadania”. Decerto, os que mais sofrem com essa situação são os sujeitos da classe popular que, ao serem “expulsos” da escola ou nunca terem tido acesso a ela, não possuem condições de se ajustar no âmbito social e se encontram na fronteira mais cruel do capitalismo, nas quais espaços de socialização, como a instituição escolar, são arbitrariamente tomados como lugares de poder hegemônico, aprofundando as desigualdades e, conseqüentemente, fragilizando o exercício da cidadania.

Frente a essa realidade, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), configura-se como uma política pública fundamental para reparar as desigualdades históricas e sociais que marcaram o acesso e a permanência escolar no país. Assim, a EJA representa uma política essencial de inclusão social, que visa possibilitar o retorno à escola e, conseqüentemente, a ampliação das oportunidades profissionais e o fortalecimento da participação cidadã. Simboliza, assim, a efetivação do princípio constitucional da educação como um direito de todos e dever do Estado, além de expressar o compromisso com uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Compreendendo as necessidades e especificidades inerentes ao público da EJA, a articulação da Educação Básica com a Educação Profissional consolidou-se como ação fundamental para relevância e efetividade de sua oferta. Assim, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja representa uma importante política pública, voltada à superação do histórico de exclusão escolar, pois o fenômeno do retorno à escolarização na idade adulta envolve múltiplas dimensões, que vão desde a busca pela qualificação profissional até os aspectos subjetivos relacionados à autoestima e realização pessoal.

Compreendendo que o retorno à escola na vida adulta configura-se como um desafio que vai muito além da simples matrícula em um curso, pois exige disposições como coragem e senso de pertencimento à escola, a presente pesquisa vale-se da seguinte questão: quais os sentidos atribuídos na decisão de retornar à escola na vida adulta? Para respondê-la, este artigo tem como objetivo analisar quais os sentidos atribuídos por esse público à educação motivaram o seu retorno à escola na vida adulta.

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, com a técnica de entrevistas narrativas autobiográficas, por compreender que essa técnica, “ao mesmo tempo, produz e possibilita ver a construção singular que o indivíduo faz de sua existência e de uma experiência, elas também

singulares, que integram e se apropriam desses elementos coletivos (Delory-Momberger, 2022, p. 25). A análise das narrativas dos participantes ocorreu a partir dos pressupostos da Análise de Discurso - AD, especialmente na perspectiva difundida no Brasil por Orlandi (2020), por compreender que o discurso não é uma simples expressão da subjetividade, mas uma prática social marcada por ideologias e condições de produção.

Dessa forma, ao analisar os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao retorno à escola, buscamos compreender como as falas se organizam em torno de Formações Discursivas — conjuntos de dizeres possíveis que orientam os sentidos — e como estas, por sua vez, são atravessadas por Formações Ideológicas, responsáveis pela produção de efeitos de sentido que ultrapassam a intenção individual dos falantes (Orlandi, 2020). A construção do quadro que organiza as falas em texto, formação discursiva e formação ideológica, visou tornar visível essa relação dinâmica entre o discurso singular dos sujeitos e as ideologias mais amplas que os interpelam.

Foram entrevistados seis egressos do Proeja no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA, *campus* Monte Castelo (São Luís – MA), que estudaram entre 2012 e 2019. Trata-se de duas mulheres e quatro homens, com idades entre 29 e 47 anos e são moradores de bairros populares de São Luís - MA. Cinco entrevistas foram realizadas via *Google Meet* e uma conduzida presencialmente no IFMA - *campus* Monte Castelo. A decisão de entrevista presencial ou virtual foi de escolha de cada entrevistado.

Ressalta-se que este estudo é um recorte de uma pesquisa mais ampla de doutoramento em Educação, que investigou os sentidos atribuídos à educação presentes nas narrativas de sujeitos acerca da permanência e do abandono escolar no Proeja (Martins, 2023), defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (Faced/UFC). A presente análise privilegiou a constituição dos sentidos e motivações que pautaram as suas decisões em retornar os estudos através da matrícula no Proeja, conforme discutido nas seções que seguem.

A EJA como espaço de garantia do direito à educação

A educação é inerente à sociedade humana, pois a todo o momento o desenvolvimento do ser humano, conseqüentemente, da sociedade é mediado pela ação do aprender-ensinar-e-aprender. Assim, como ação contínua da evolução humana, constitui-se como processo de transferência de conhecimentos entre sujeitos de um mesmo grupo e com grupos de tempos e espaços diferentes, sendo um procedimento natural de integração e coexistência que ocorre nos diversos espaços de convívio da vida cotidiana. Nesse sentido, Arroyo (2023, p. 10) assevera

que a educação, como um “direito-afirmação”, deve pautar-se no “reconhecimento dos Outros como humanos, como sujeitos de direitos humanos”.

A partir do momento em que a ação natural de estar no mundo e com os outros tornou-se mais complexa social e culturalmente, a educação passou a ser manuseada como instrumento de poder, tendo o seu acesso condicionado pelas relações sociais de produção da vida material e sendo ofertada, assim, dentro de uma dinâmica de perpetuação da desigualdade social. Trata-se de uma histórica oferta desigual do saber que garante, mesmo com o advento legal da democratização da educação, uma divisão social prévia e rigorosamente estabelecida. Nesse contexto, Machado (2024, p. 525) afirma que “vivenciamos a necessidade de sermos mais uma vez convocados/as a retomar a posição em defesa da educação democrática, que precisa se pautar pela liberdade de pensamento e pela igualdade de oportunidades para todas as pessoas”. Ou seja, nenhum grupo social pode deter o poder de determinar a fundamentação e organização de políticas de educação, perpetuando privilégios e poder.

A percepção de que “saber é poder” vem do seu reconhecimento como direito fundamental para o desenvolvimento da democracia, pois a educação é substancial para a materialização dos direitos civis, políticos e sociais, possibilitando o exercício da cidadania. Isso a configurou como uma exigência política internacional, de forma multilateral, e assumida nacionalmente. No Brasil, assim como em muitos países, mesmo com a instituição da Constituição Federal de 1988 e as disposições legais para a educação de adultos na LDB, a qual reconheceu a EJA como modalidade de ensino e reclamando reformulações pedagógicas, o reconhecimento da educação como um direito não aconteceu de forma contínua e ordenada. Trata-se de uma trajetória histórica de discussões, avanços e retrocessos que balizam a implementação de medidas legais sobre quem seriam os sujeitos detentores desse direito e qual a responsabilidade do Estado para garantir o acesso educacional. Desse modo, a dinâmica de dificuldades na oferta igualitária da educação tem como uma de suas consequências um número significativo de jovens e adultos que não concluíram os estudos na Educação Básica na idade considerada adequada, que é de 17 anos. Tal realidade evidencia o desafio inerente a conclusão da Educação Básica, o que reafirma a importância de políticas públicas pautadas no exercício legal do direito à educação aos sujeitos jovens e adultos que desejam retornar à escola.

Quanto à conclusão da Educação Básica, os dados evidenciam que ainda existem muitos desafios a serem superados. Segundo dados do Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira (IBGE, 2024a), cerca de 9,1 milhões de brasileiros abandonaram a escola sem concluir o ensino básico até 2023. Essa realidade se agrava quando soma-se ao fato de que cerca de 9,3 milhões de brasileiros são analfabetos (IBGE, 2024b). Esses

dados totalizam cerca de 18,4 milhões de brasileiros com vidas, sonhos e possibilidades de futuro lesados por não terem uma trajetória de escolarização consolidada, impactando negativamente no acesso aos demais direitos sociais básicos e, conseqüentemente, no exercício pleno da cidadania. Nesse entendimento, esse direito visa proporcionar à coletividade um entendimento de sua realidade social e, como consequência, dar a possibilidade de participação ativa nas decisões sobre os seus grupos.

Frente a essa realidade, torna-se fundamental discutir o exercício legal do direito à educação aos sujeitos jovens e adultos que desejam retornar à escola. Para essa reflexão, tomemos como exemplo uma metáfora presente em uma fala de uma aluna da EJA presente na obra *Pedagogia da Indignação* (Freire, 2021, p. 40), na qual ela diz: “Quero aprender a ler e escrever para deixar de ser sombra dos outros”. Ao analisar a potencialidade dessas palavras, percebemos que o desejo de retornar à escola transcende a mera aquisição de competências técnicas; representa, sobretudo, uma busca por reconhecimento, autonomia e dignidade. A metáfora da “sombra” revela o sentimento de invisibilidade social vivenciado por muitos brasileiros que por diversos motivos foram privados do direito a iniciar e/ou concluir o ensino básico. Assim, ao objetivar dar a possibilidade de ressignificação das trajetórias escolares não iniciadas ou interrompidas, possibilitando aos educandos que deixem de ser “sombras” para se tornarem sujeitos históricos conscientes e protagonistas de suas próprias vidas, na qual a EJA se destaca como política pública vital para o desenvolvimento da cidadania.

Todavia, frente a um cenário que revela cerca de 18,4 milhões de brasileiros com as trajetórias de escolarização interrompidas ou sem nunca terem sido iniciadas, evidencia-se a urgência de políticas públicas mais eficazes e integradas que promovam não apenas o acesso, mas também a permanência e a conclusão da Educação Básica, especialmente entre as populações mais vulnerabilizadas — característica ressaltante do público da EJA. Assim, garantir o direito à educação de qualidade para todos é um imperativo ético e político fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A EJA tem sua história marcada por lutas travadas por diversas esferas da sociedade antes e após a sua instituição como modalidade de ensino pela LDB. Balizada pelas relações sociais de produção da vida material, a realidade do acesso a educação no Brasil tem muitos desafios, mas quando abordamos o retorno à escola na idade adulta esses desafios ficam mais evidentes e complexos. À luz dessa realidade, Machado (2024, p. 526) afirma que,

[...] ao considerar os desafios políticos, éticos e pedagógicos para a reconstrução do país na dimensão democrática, pautada na universalização da educação de qualidade, é indispensável reconhecer que o público da EJA se caracteriza por um histórico de

**O RETORNO À ESCOLA COMO EXERCÍCIO DE DIREITO À EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO COM ALUNOS DO PROEJA/IFMA**

Talita de Jesus da Silva Martins • Natália Cristina Goiabeira dos Santos

exclusão social em suas várias dimensões, sobretudo no âmbito da educação pública de qualidade.

Sem a pretensão de aprofundar as categorias teóricas que tratam da complexidade de determinantes desses desafios, optou-se por abordar alguns desses desafios em três grupos: desafios pedagógicos, socioculturais e estruturais. Quanto aos desafios pedagógicos, tem-se a formação inadequada de professores, em que o Brasil enfrenta diversos problemas referentes a formação desses profissionais e quando aborda-se a formação específica para atuar com jovens e adultos, fica ainda mais evidente a sua carência, o que afeta as práticas pedagógicas, limitando a capacidade de desenvolver metodologias adequadas às especificidades desse público, como o respeito às trajetórias de vida, à heterogeneidade etária e à necessidade de conciliar estudo com trabalho e outras responsabilidades. Já com relação aos currículos pouco contextualizados, são utilizados conteúdos desconexos da realidade e das necessidades dos educandos, o que prejudica a motivação e o engajamento de alunos e professores.

Quanto aos desafios socioculturais, podemos elencar: preconceito e desvalorização social, pois mesmo sendo reconhecida como modalidade e ensino, a EJA ainda carrega o estigma de “ensino de segunda classe”, fruto de preconceitos sociais e desigualdades estruturais. Tal realidade afeta a autoestima dos educandos e a valorização da modalidade; e a evasão ou abandono escolar¹, causados por múltiplos determinantes, tais como: necessidade de trabalhar, cuidar da família e falta de apoio social e institucional, o que compromete a permanência e a conclusão dos estudos, reforçando ciclos de exclusão social e educacional que atingem, principalmente, as populações historicamente marginalizadas.

Já quanto aos desafios estruturais, tem-se: a oferta insuficiente e descontinuidade de políticas públicas, pois a EJA depende de programas sazonais ou de vontade política local, o que compromete sua continuidade e qualidade quando não há uma rede de reconhecimento da importância da EJA entre os entes federativos. Já a baixa infraestrutura e falta de recursos estão relacionadas a existência de escolas mal equipadas, ausência de tecnologias e materiais didáticos específicos para a EJA; a falta de políticas de assistência estudantil marcada pela ausência de transporte, alimentação escolar e apoio financeiro para os estudantes, mesmo sendo reconhecidos como fundamentais para o exercício do direito a educação; e por fim, a pouca articulação com políticas de qualificação profissional, a integração da Educação Básica e formação para o trabalho amplia as possibilidades de retorno e permanência na escola, visto

¹ Embora próximos, evasão e abandono possuem distinções conceituais. Martins (2023, p. 21) opta por ‘abandono’, entendendo que, na perspectiva da educação ao longo da vida, o estudante pode retornar aos estudos, diferentemente da noção de evasão, associada a um ato individual de deixar a escola.

que a necessidade de trabalhar e, conseqüentemente, de ter uma formação profissional é uma demanda central que deve contemplar essa modalidade de ensino.

Esses desafios revelam que a EJA é marcada por fragilidades institucionais, ausência de políticas públicas contínuas e falta de reconhecimento social, o que compromete não apenas o acesso, mas, sobretudo, a permanência e a conclusão dos estudos. Além disso, apontam para a necessidade de uma abordagem mais integrada e humanizada capaz de respeitar as especificidades e as trajetórias dos seus sujeitos – alunos e professores, bem como de superar o estigma histórico de ensino de segunda classe, que reforça os históricos ciclos de exclusão educacional e social. Nesse sentido, Arroyo (2023, p. 06) afirma que “as lutas por um Estado de Direitos e por uma gestão da educação com justiça social tem somado com as lutas políticas por um Estado de garantia da providência social dos direitos humanos”. Desse modo, a luta pelo direito à educação de adultos faz parte de uma consciência crítica da sociedade e de reconhecimento de nossos deveres para com estes mesmos direitos. Compreender esses desafios é essencial para pensar políticas e práticas pedagógicas que garantam a valorização e a qualidade dessa modalidade como um instrumento efetivo de inclusão e justiça social.

Frente a esses e outros desafios presentes na complexa realização do direito à educação, o retorno à escola torna-se um momento muito significativo, pois está relacionado as lembranças dos desafios enfrentados quando mais jovens e a força e a perseverança em acreditar que a escola ainda pode ser o seu lugar. Assim, o Proeja se junta a esperança de, por meio da educação, esses sujeitos possam ocupar plenamente um lugar no mundo, com voz ativa e participação cidadã.

PROEJA: integração da Educação Básica à qualificação profissional

O Proeja foi instituído com abordagem teórica e proposta pedagógica que tratam da paulatina construção da integração da educação ao trabalho pautada no exercício de uma formação humana e social que contribua para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. Assim, como expressa o documento base do Proeja:

[...] o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (Brasil, 2007, p. 13).

Instituído pelo Decreto n. 5.478/2005, no governo de Lula, sob a coordenação da Secretaria Profissional de Educação (SETEC), visou inicialmente ofertar cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Contudo, já no ano seguinte, foi extinto, sendo criado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo Decreto n. 5.840/2006, mantendo-se a sigla Proeja e contemplando toda a Educação Básica (Brasil, 2007).

O Proeja tem como base a concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral frente ao direito a aprender por toda a vida. Para tanto, com o desenvolvimento do currículo integrado pretende-se romper com a histórica dualidade estrutural que promove a divisão entre a cultura geral e a cultura técnica, por reconhecer que essa situação desigual “viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora” (Brasil, 2007, p. 34).

A reflexão sobre a formação humana na educação apresenta desafios de dimensões epistemológicas, políticas, sociais, econômicas e culturais necessárias na compreensão dos caminhos contra hegemônicos que deturpam a efetivação de uma verdadeira inclusão social, na qual todas as pessoas devem ter os mesmos direitos e oportunidades. Nesse sentido Arroyo (2023, p. 4) destaca que “os direitos democráticos à educação estão sob ameaças, que o próprio sistema democrático é precário, obrigado a se defender cada dia ou seu desmonte será inseparável com o desmonte do Estado Democrático de Direitos”.

A esse respeito, as concepções e princípios do referido programa estão inscritas no marco da construção de um projeto possível de sociedade igualitária que visa o enfrentamento do cenário excludente e desigual que se estabeleceu historicamente na sociedade brasileira. Assim, o Proeja foi elaborado tendo como base o reconhecimento de que mais que um programa, deve constituir-se enquanto política de Estado, rompendo com uma possível situação de rápida temporalidade e limitação nas ações do Estado. Isso implica, também, na concepção de que todos devem ter acesso à educação de qualidade, ao afirmar que “a formação pode contribuir para a integração sociolaboral dos diversos conjuntos populacionais, e mais do que isso, para que constitua, efetivamente, direito de todos” (Brasil, 2007, p. 34).

Nessa perspectiva, foram definidos seis princípios que consolidam os fundamentos dessa política. No documento base do Proeja (Brasil, 2007) são apresentados: o primeiro princípio, que diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos

sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais; o segundo princípio, decorrente do primeiro, consiste na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; seguido pela ampliação do direito à Educação Básica, pela universalização do Ensino Médio constitui o terceiro princípio, face à compreensão de que a formação humana não se faz em tempos curtos, exigindo períodos mais alongados que consolidem saberes, a produção humana, suas linguagens e formas de expressão para viver e transformar o mundo; o quarto compreende o trabalho como princípio educativo; o quinto define a pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política, por compreendê-la como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos/educandos; por fim, o sexto princípio considera as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. Complementando essa concepção é importante citar que:

[...] o PROEJA trouxe, em sua gênese, o desafio de integrar a EPT com a EJA, em um movimento histórico e político inovador, que teve sua formulação pautada por princípios de uma política inclusiva, numa perspectiva contra hegemônica, a despeito dos movimentos contraditórios e próprios da formulação da política pública (Moura; Nóbile, 2023, p. 7).

Entende-se que a maior ênfase ao direito à educação formal depende da positiva atuação do Estado no reconhecimento e efetivação desse direito. Nesse sentido, a importância desse princípio está no reconhecimento dos alunos e professores da EJA como sujeitos de direitos, buscando o rompimento dos preconceitos e visões que insistem em inferiorizá-los e excluí-los da escola.

Na obra *Quarto de Despejo*², Carolina Maria de Jesus (2021, p.100), atribuiu esse título devido a sua afirmação sobre como a favela era vista pelas autoridades do governo e sociedade em geral. Fazendo analogia à sua seguinte afirmação: “A favela é o quarto de despejo. E as autoridades ignoram que tem o quarto de despejo”, podemos dizer que na história da educação brasileira a EJA foi colocada no quarto de despejo das políticas educacionais brasileiras. Trata-se de uma longa trajetória de negligências quanto à sua importância como direito social inalienável, que a jogou em uma posição de inferioridade nas falas e ações, muitas vezes, dos que mais deveriam reconhecer a sua importância. Portanto, reconhecer a importância da EJA é um dever fundamental para todos os que fazem parte da comunidade escolar. Falar e lutar por

² *Quarto de despejo: Diário de uma favelada* é um livro autobiográfico de Carolina Maria de Jesus, publicado em 1960. No livro, a autora relata sua vivência como moradora da favela, mãe solo e catadora de papel.

ela abre caminho para lhe tirar do Quarto de Despejo das escolas, que corresponde a sua locação em salas com estruturas físicas precárias, aulas sem o material didático apropriado, professores sem a formação adequada e alunos sendo inferiorizados. Situação essa que tais princípios visam romper.

O retorno à escola como reconstrução de trajetórias escolares

Foi compreendendo o retorno à escola como momento significativo de recomeço do percurso ou caminho que um estudante percorre em termos de vivência e experiências no contexto escolar que foi formulado como objetivo deste estudo analisar quais os sentidos atribuídos à educação motivaram o retorno à escola na vida adulta. Para tanto, apresentamos as narrativas de Faby, Rikola, Patrícia, Junior, Brahim e Silva – nomes fictícios escolhido pelos próprios entrevistados. Suas palavras abordam o retorno à escola através do Proeja, o que, entre seus múltiplos entrelaçamentos, formam as suas singularidades, particularidades e percorrem diferentes sentidos atribuídos ao retorno à escola. Como assevera Delory-Momberger (2022, p. 18):

[...] a pesquisa biográfica está preocupada com o tempo e a história. Com o tempo e a história individuais seguramente, mas também com o tempo comum e da história coletiva, nas quais se inscrevem as biografias singulares. Além disso ela faz, dessa relação entre as construções biográficas individuais e seus contextos históricos, sociais, culturais, políticos, um de seus objetos de estudo antropológico, na medida em que essa relação determina as formas de relação com si mesmo, com os outros e com o mundo, que variam segundo as épocas e as sociedades.

Ao narrarem sobre as formas com que ficaram sabendo que a inscrição para o curso técnico integrado ao Ensino Médio em Eletrotécnica na modalidade Proeja no IFMA estavam abertas, apontaram amigos e familiares como as pessoas que lhes avisaram sobre a possibilidade de fazer a inscrição. A partir dessas informações, compreende-se que os familiares e amigos podem desempenhar um papel importante na formação das aspirações e expectativas dos estudantes em relação à sua trajetória de escolarização, pois se unem numa certa cumplicidade com experiências vividas. Ao abordar sobre a configuração social na qual os indivíduos se socializam, Lahire (2006, p. 40) afirma que “esses adultos constituíram-se através das relações de interdependência que só compreendemos através de seus produtos cristalizados, na forma de disposições específicas de se comportar, sentir, agir, pensar”. Assim, familiares e amigos exercem variados níveis de influência nas decisões tomadas, e no caso, exerceram influência ao mostrarem que havia a possibilidade de fazer a inscrição no Proeja.

**O RETORNO À ESCOLA COMO EXERCÍCIO DE DIREITO À EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO COM ALUNOS DO PROEJA/IFMA**

Talita de Jesus da Silva Martins • Natália Cristina Goiabeira dos Santos

Em seguida, ao narrarem sobre os motivos que os influenciaram a retornarem à escola através do Proeja, no IFMA, identificamos que as suas decisões foram permeadas pela compreensão da educação como pilar da superação e conquista e pela valorização dos Institutos Federais para o crescimento pessoal e profissional, conforme observado no Quadro 1.

Quadro 1 - Processo discursivo sobre os motivos da matrícula no Proeja: falas dos sujeitos

Trechos das narrativas	Formação Discursiva	Formação Ideológica
“Quando ele (amigo) me falou do seletivo do IFMA, mas só que eu já estava muito tempo parada, né? Então certo, não estou fazendo nada mesmo. Vou fazer tudo de novo, porque além do ensino regular tinha o técnico de Eletrotécnica. Vamos lá tentar!” (Faby).	A favor do ensino regular e formação técnico de eletrotécnica.	Ideologia de oportunidades de recomeço
“Olha, [...], não vou te mentir, [...] não foi nem ser a experiência de ser EJA, para mim foi a experiência de ser IFMA” (Rikola).	Importância da experiência de ser IFMA	Valorização dos Institutos Federais de Ensino
“Aí eu fui analisar, fui ver direitinho, aí eu fui, rapaz, eu vou tentar fazer esse curso, porque o que eu fiz o ensino médio que eu fiz lá em São Paulo, pra mim foi só o certificado, eu quero voltar pra aprender mesmo para cursar mesmo o ensino médio. Aí eu fiz a inscrição e passei” (Patrícia).	Uma visão crítica em relação à qualidade da educação recebida e a necessidade de buscar uma formação mais completa.	Crescimento e desenvolvimento pessoal.
“Eu queria também um, como era o técnico, né? [...] aí me motivou muito, era uma boa pro meu currículo também. Aí, foi isso que me motivou mais, aí era pra mim ter continuado, né?” (Júnior).	Valorização da qualificação profissional	Melhores oportunidades no mercado de trabalho.
“Foram várias coisas, o primeiro, o que tem primeiro lugar é acabar o Ensino Médio; o segundo lugar, o que me chamou atenção foi o curso técnico em eletrotécnica que eu já tinha até pesquisado em algumas instituições, que não é tão barato o curso técnico, a mensalidade, já o IFMA oferecia gratuitamente; e além disso, [...] eu tinha curiosidade de entrar no IFMA, e ser um aluno do IFMA, eu achava tão bonita os alunos com aquela farda com nome IFMA. Eu tinha vontade de ser um deles, ser um dos alunos” (Brahim).	Valorização da conclusão de uma etapa da educação e busca por oportunidade de formação profissional	A educação como meio de ascensão social.
“Foi uma ótima oportunidade, porque assim é bem feliz, na verdade é uma oportunidade por conta da questão de terminar o ensino médio e também com os técnicos, né? Que já era na minha área, é elétrica. Então eu vi uma grande, uma grande chance, assim, de melhorar e também de finalizar o ensino médio, que eu não consegui concluir” (Silva).	Busca por oportunidade de finalizar o processo educativo, na sua área de trabalho e de melhoria pessoal.	Oportunidade de melhorar as condições de vida e alcançar sucesso profissional.

Fonte: Autoria própria.

Há uma diversidade de experiências e sentidos em relação ao retorno à sala de aula relatadas pelos alunos da EJA, e ao falarem sobre os motivos que os fizeram retornar aos estudos aliaram isso à oportunidade de reencontrar a escola - recomeçar. Foi exteriorizado que suas

decisões estiveram permeadas pelo reconhecimento da escola como uma instituição que desempenha um papel fundamental em suas formações, pois proporcionaria o conhecimento e habilidades profissionais e pessoais que os beneficiariam ao longo de suas vidas.

Sabemos que são atribuídas três funções à EJA pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (Brasil, 2000), por meio do Parecer CEB no 11/2000, sendo elas: reparadora, que visa corrigir a trajetória escolar interrompida ou ainda não iniciadas; equalizadora, que está relacionada à promoção da equidade de oportunidades; e a qualificadora, que dá base para a formação para o mundo do trabalho e a cidadania. Dessa forma, a oportunidade de voltar a estudar e o reconhecimento da importância da educação se dão em relação às expectativas inerentes a essas funções, a saber: poder voltar aos estudos em qualquer momento da vida, todos têm a oportunidade de voltar à escola e a reinserção no mundo escolar.

Ao abordar a relação intrínseca entre política e educação, Freire (2021, p. 41) nos ensina “a importância da educação no processo de denúncia da realidade perversa como do anúncio da realidade diferente a nascer da transformação da realidade denunciada”. Assim, as políticas de universalização da educação, em especial para a EJA, têm em sua efetivação o desafio de conciliar as funções de reparação, equalização e qualificação para que essa modalidade de educação não se resuma em uma mera transmissão do conhecimento, e possibilite uma formação para a cidadania por meio da correção de desigualdades e do cumprimento da justiça com princípio da proporcionalidade para ultrapassar os imperativos da sobrevivência.

Assim, a oportunidade de estudar em um programa que propõe a articulação entre a educação e formação profissional foi apontado por cinco dos entrevistados como um importante elemento na decisão em voltar à escola. Como assevera as palavras de Faby: “Vou fazer tudo de novo, porque além do ensino regular tinha o técnico de Eletrotécnica. Vamos lá tentar!”, e do Júnior: “Eu queria também um, como era o técnico, né? [...] aí me motivou muito, era uma boa pro meu currículo também. Aí, foi isso que me motivou mais, aí era pra mim ter continuado, né?”. A Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) representa um importante avanço nas políticas educacionais brasileiras, pois ao desenvolver um currículo pensado para os seus sujeitos, que em sua maioria é o estudante trabalhador que deseja adquirir uma formação profissional, se apresenta como uma boa oportunidade. Essas narrativas destacam-se por proporcionar uma maior densidade analítica quando confrontados com as reflexões de Arroyo (2023), que evidenciam a exclusão histórica da classe trabalhadora do direito à educação, ainda presente na realidade da EJA.

Ao considerar os desafios políticos, éticos e pedagógicos para a reconstrução do país na dimensão democrática, pautada na universalização da educação de qualidade, é

**O RETORNO À ESCOLA COMO EXERCÍCIO DE DIREITO À EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO COM ALUNOS DO PROEJA/IFMA**

Talita de Jesus da Silva Martins • Natália Cristina Goiabeira dos Santos

indispensável reconhecer que o público da EJA se caracteriza por um histórico de exclusão social em suas várias dimensões, sobretudo no âmbito da educação pública de qualidade. A população de 15 anos e mais que não teve a oportunidade de acesso e conclusão da educação básica tem resguardado o direito normativo de retornar às salas de aula. Esses/as sujeitos/as são essencialmente trabalhadores/as, sua realidade encontra-se no seio das relações sociais de produção da sociabilidade do capital (Arroyo, 2023, p. 27).

O Proeja apresenta-se como um Programa que visa ofertar possibilidades na efetivação dos direitos negados a quem não concluiu a Educação Básica. Tal programa, ao fazer parte de uma proposta de políticas públicas de integração da educação profissional técnica e o Ensino Médio na modalidade EJA, visa uma formação integral para possibilitar ao aluno a compreensão da realidade social, política, econômica, cultural e do mundo do trabalho, por intermédio de uma qualificação crítica para o mercado. De acordo com o Documento Base, “[...] 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” (Brasil, 2006, p. 43). Portanto, a decisão em estudar em programas como o Proeja visa à possibilidade de realização pessoal, social e profissional.

Outro elemento interessante é o fato de três desses sujeitos já terem concluído o Ensino Médio e, mesmo assim, terem tomado a decisão de se matricular no Proeja. Nas narrativas sobre suas trajetórias de escolarização relatam já terem cursado essa etapa de ensino em outros movimentos históricos e sociais de suas vidas, não tendo, segundo suas próprias avaliações, alcançado uma apropriação satisfatória de conhecimentos proporcionados por essa formação, a exemplo da narrativa de Patrícia: “o Ensino Médio que eu fiz lá em São Paulo, pra mim foi só o certificado. Eu quero voltar pra aprender mesmo para cursar mesmo o Ensino Médio. Aí eu fiz a inscrição e passei”. Dessa forma, ao saberem que poderiam se inscrever em um programa que propõe a articulação entre a Educação Básica e formação profissional, viram a possibilidade de terem novas oportunidades de formação que poderiam mudar suas perspectivas de futuro. A decisão em voltar a escola nos remete a Freire (2021, p. 23), quando nos diz que precisamos compreender “a história como possibilidade, jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança”. O retorno aos estudos representa, para esses sujeitos, não apenas a retomada de um percurso educacional interrompido, mas também a busca pela qualidade dessa oferta e, conseqüentemente, possibilidades de construção de novos projetos de vida impulsionados pela esperança e pela crença na possibilidade de transformação pessoal e social.

A bolsa de estudos ofertada pelo Proeja, na época no valor de R\$ 100,00, representa um importante atrativo para a matrícula, pois contribui para diminuir os obstáculos financeiros que

frequentemente afastam jovens e adultos da escola, mas esse não foi um dos motivos que fizeram com que esses sujeitos se matriculassem no programa. A possibilidade de receber essa bolsa não foi relatada como motivo de voltar à escola por nenhum dos participantes da pesquisa, nem mesmo os que já tinham concluído o Ensino Médio. Nas suas falas, os motivos estão relacionados ao reconhecerem a educação e o trabalho como direitos inalienáveis, de reivindicação da própria condição humana, no qual o currículo integrado do Proeja motivou a decisão em se matricular. Essas falas evidenciam que o saber escolar é compreendido como um conhecimento legítimo e socialmente necessário. Indo além da utilidade imediata é reconhecido como um modo de se afirmar como sujeito de direitos e que pode participar plenamente da vida social. Nesse sentido, pode-se compreender que os estudantes constroem uma relação com o saber que, conforme Charlot (2000, p. 79), envolve simultaneamente uma “relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros”, numa dimensão simbólica, ativa e temporal.

Portanto, esses alunos demonstram uma determinação e perseverança notáveis, pautadas na esperança de adquirir novas oportunidades de formação profissional e, conseqüentemente, melhorar sua qualidade de vida.

Analisando as narrativas, também compreendemos a importância da escolha dos estabelecimentos de ofertas do Programa, pois o fato do mesmo ser ofertado pela Rede Federal de Ensino Técnico Profissional foi um fator relevante para os sujeitos da pesquisa. Em suas falas ficou evidente o quanto o fato de o programa ser ofertado no IFMA lhes foi entendido como um fator de grande relevância na decisão em se inscrever no programa. Esse fator foi revelado em vários momentos das suas narrativas, como podemos constatar na fala de Faby, que afirmou que quando adolescente, tinha vontade de estudar nessa instituição e já havia feito um seletivo, mas não havia passado:

Quando eu morava com a minha mãe, eu fiz seleção para o CEFET³, né? E eu não passei. [...] Eu achava tão massa quem estudava no CEFET. [...] Que orgulho dizer assim, eu sou aluna do IFMA, do Monte Castelo, né? Ser aluna do EJA pra mim hoje é recomeçar, e ser aluna do IFMA, do Monte Castelo. Só é dizer assim, eu tenho o “*top do top*” da educação no meu currículo, tá? Em termos de programa e termo de instituição, né? Eu estou entre os melhores.

Diante da constatação da baixa expectativa de inclusão de jovens de classes populares entre os atendidos pelo sistema público de educação profissional, o Decreto 5.840/2006

³ Em 2008, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA) foi integrado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)

instituiu que os Institutos Federais destinassem vagas para a oferta do Proeja. Assim, o Documento Base discorre:

Denotada na Rede Federal a ausência de sujeitos-alunos com o perfil típico dos encontrados na EJA, cabe - mesmo que tardiamente -, repensar as ofertas até então existentes e promover a inclusão desses sujeitos, rompendo com o ciclo das apartações educacionais, na educação profissional e tecnológica. Nesse contexto, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação convida a Rede Federal de Educação Tecnológica para atuar como referência na oferta do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade EJA (Brasil, 2007, p. 34).

A escolha da Rede Federal de Ensino se deu considerando as suas conhecidas condições de qualidade em termos pedagógicos, de infraestrutura e qualificação dos seus profissionais, ao desenvolverem a articulação entre escolarização de nível médio e formação profissional numa perspectiva integrada. Dentro das discussões sobre a dualidade na oferta da educação, presente em uma sociedade pautada pelo capitalismo, estudar nas Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFs) apresenta-se como uma oportunidade para poucas pessoas. Dessa forma, saber que o Proeja estava sendo ofertado nessa instituição configurou-se como mobilização frente a oportunidade de realização de algo que esteve distante, ou melhor, que foi negado enquanto possibilidade das possíveis oportunidades de viver a escolarização como direito de todos. A possibilidade de estudar em um IF representou, para esses sujeitos, a possibilidade de, simbolicamente, “sair do quarto de despejo”, aludindo à obra de Carolina Maria de Jesus (2021), que denuncia as condições de marginalização e pobreza enfrentadas pelas populações periféricas.

É interessante mencionar que a representatividade dos IFs, como local de educação de qualidade e constituída por alunos que se destacam, também foi identificada em outros trabalhos. Em Silva (2017, p. 138), a matrícula nessa instituição foi apresentada como “orgulho ao anunciar que está concluindo um curso no Ifma” e “Orgulho de possuir um diploma de peso do Ifma”.

Por fim, voltar a estudar em um programa que possibilita a articulação entre a Educação Básica e formação profissional de nível médio, ofertado por uma instituição reconhecida por sua qualidade no ensino, se configura como sentimento de orgulho e conquista na trajetória de escolarização de sujeitos que já acreditavam não poder vivenciar essa oportunidade, que historicamente foi negada para uma significativa parcela de brasileiros. Esse retorno à escola pela modalidade EJA, é bom enfatizar, que cumpre as suas funções presentes no DCN-EJA (Brasil, 2000) de reparação do direito negado à Educação; da equidade nas oportunidades referentes à Educação; e da defesa do caráter permanente da Educação. Assim, enfatiza a

importância do reconhecimento e construção de políticas voltadas ao direito à educação ao longo da vida para o desenvolvimento humano e a superação de desigualdades sociais, pois o direito à educação é fundamental e inalienável; portanto, um direito de todos, sem nenhuma discriminação ou limites de tempo. Como afirma Martins (2023, p. 284):

Ao apontarmos alternativas no sentido de promover ações direcionadas ao processo de escolarização em Programas de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade EJA que possibilitem o sucesso escolar, partimos do reconhecimento de que esse Programa traz, para dentro da escola, trabalhadores concretos, com suas demandas concretas, assim, é necessário criar estratégias para que a sua experiência com a escolarização não tenha o seu sentido "roubado" pelas dificuldades que encontra dentro e fora da escola.

Dessa forma, se tornar estudante do IFMA representou uma chance de conquista pessoal e de alcançar um futuro promissor, e a sua compreensão como marco significativo em suas trajetórias parte do reconhecimento das faltas de oportunidades e condições que a classe popular tem para ter acesso a uma instituição educacional de qualidade⁴.

Conclusões

Estarem conscientes ou não da necessidade de educação é um ponto primordial quando discutimos sobre o direito à educação. Portanto, falar em educação sem conscientização é limitar homens e mulheres das potencialidades do conhecimento de si, da sua interação com o mundo e relações humanas e das possibilidades de uma verdadeira transformação social. Dessa forma, abordar o retorno à escola como exercício de direito frente a persistência do alto índice de não conclusão da Educação Básica e do analfabetismo entre adultos, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, visa ampliar as discussões e ações políticas que atuam na defesa do direito a educação e pleno exercício da cidadania.

Quando abordamos a educação de adultos, evidenciamos uma história marcada pela luta para se firmar no campo do direito, buscando superar toda a herança voltada para o assistencialismo, voluntarismo, caridade, suplência, entre outras heranças que marcam a sua trajetória e dinamizam os desafios presentes na sua realização com qualidade. Assim, busca-se romper com esse ciclo histórico de exclusão, promovendo a inserção cidadã e a possibilidade de reescrever trajetórias marcadas pela privação e pela invisibilidade social.

⁴ Defende-se que a discussão sobre educação e qualidade deve ser realizada a partir de bases bem claras sobre qual concepção teórica de qualidade estão falando. E quando se fala sobre os Institutos Federais, diversas pesquisas mostram que eles são referência em educação para todo o Brasil.

O presente estudo reforça a inegável relevância da EJA e, em particular, do Proeja como políticas importantes para combater as históricas e persistentes desigualdades educacionais no Brasil. Embora o direito à educação seja um princípio constitucional, a realidade de milhões de brasileiros sem escolarização plena evidencia um sistema que ainda falha em sua efetivação e evidências suas raízes estruturais.

A análise das narrativas dos egressos do Proeja revela que o retorno à escola na vida adulta é um ato profundamente significativo e multifacetado, impulsionado não simplesmente pela busca de um certificado, mas pela qualidade da sua oferta nos IFs e pela oferta da formação profissional, o que representa a possibilidade de crescimento pessoal e ressignificação de trajetórias de vida.

Ao narrarem sobre os motivos que os influenciaram a retornarem à escola por meio do Proeja, as falas foram organizadas em texto, formação discursiva e formação ideológica visando tornar visível essa relação dinâmica entre o discurso singular dos sujeitos e as ideologias mais amplas que os interpelam. Dessa forma, evidencia-se como o retorno à escola se apresenta, discursivamente, como uma estratégia de superação, de reconstrução de trajetórias e de busca por uma inclusão social historicamente negada. As suas falas foram permeadas pela compreensão da educação como pilar da superação e conquista e pela valorização dos Institutos Federais para o crescimento pessoal e profissional.

Por fim, a garantia do direito à educação para jovens e adultos é mais do que uma medida compensatória; é um imperativo ético e político para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática, onde todos os cidadãos possam exercer plenamente sua autonomia e protagonismo. A luta por uma EJA valorizada e de qualidade é, portanto, uma luta contínua pela dignidade e pelo futuro de milhões de brasileiros. Freire (2021) nos ensina que como política, a educação visa à participação popular para o redirecionamento da vida social, o que caracteriza a educação popular. Portanto, a oferta da educação com qualidade se constitui como processo que precisa ser pautado numa organização política, econômica e social que valorize o crescimento integral do seu povo, reconhecendo a sua importância no processo de transformação social.

Referências

ARROYO, Miguel. Reconstruir o estado de direitos. Reinventar outra gestão do direito à outra educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 39, n. 1, e134291, 2023. DOI: 10.21573/vol39n12023.134291. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/134291>. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2006.

BRASIL. **Parecer CEB 11/2000.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base do PROEJA.** Brasília, DF: MEC/SETEC, 2007.

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

DELORY-MOMBERGER, Christine. O poder formativo e performativo da narrativa na pesquisa biográfica em educação: entrevista com Christine Delory-Momberger, realizada por Valérie Melin. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. 35, p. 17–29, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14n35p17-29. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14043>. Acesso em: 26 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação 2023.** Rio de Janeiro: IBGE, 2024a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 de dezembro

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2024b.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo:** diário de uma favelada. 11. ed. São Paulo: Ática, 2021.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2006.

MACHADO, Maria Margarida. Educação de Jovens e Adultos/as Trabalhadores/as: mais uma vez convocados/as. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 18, n. 41, p. 523-553, 2024. DOI: 10.22420/rde.v18i41.2149. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/2149>. Acesso em: 26 jun. 2025.

MARTINS, Talita de Jesus da Silva. **Os sentidos atribuídos às trajetórias de escolarização no PROEJA:** encontros e desencontros dos sujeitos jovens e adultos com a escola. 2023. 313f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

MOURA, Dante Henrique; NÓBILE, Vânia do Carmo. Entre a trajetória de contradições e a expectativa da materialização do direito: PROEJA EMI. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, p. 1-23, 2023. DOI: 10.38117/2675-181X.formov2023.v5.n.11.5124. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/741/761>. Acesso em: 21 jun. 2025.

SILVA, Maria Dorotéia dos Santos. **Evasão e permanência na educação de jovens e adultos: Titãs ou desvalidos da sorte?**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local) – Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, Vitória, 2017.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 13. ed. Campinas: Pontes, 2020.

SOBRE AS AUTORAS

Talita de Jesus da Silva Martins

Doutora em Educação pela UFC. Professora adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal do Maranhão. Membro do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente do PPGE-UFMA.

Contribuição de autoria: concepção, escrita e revisão crítica

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4730460587716442>

Natália Cristina Goiabeira dos Santos

Mestre em Educação pela UFMA. Docente externa na Universidade Federal do Maranhão. Membro do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente do PPGE-UFMA.

Contribuição de autoria: escrita e revisão crítica

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2512440165736408>

COMO CITAR

MARTINS, Talita de Jesus da Silva; SANTOS, Natália Cristina Goiabeira dos. O retorno à escola como exercício de direito à educação: um estudo com alunos do Proeja/Ifma. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, e , 2025. DOI: 10.22481/praxisedu.v21i52.17530