

REFLEXÕES ACERCA DA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DA EJA SOBRE O FAZER DOCENTE NOS DOCUMENTOS LEGAIS E ESPAÇOS COLETIVOS DE DEBATE

Nácia Silva Andrade de Carvalho ¹

RESUMO

Resumo: O presente artigo analisa a percepção dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos sobre o fazer docente nos documentos legais (Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA de 2000) e espaços coletivos de debates (Fóruns de EJA). Partimos da seguinte indagação: De que forma a percepção dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos sobre o fazer docente são abordadas pelos marcos legais e espaços coletivos de debates? O viés metodológico seguiu a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e análise de conteúdo como técnica para tratamento dos dados. Para consubstanciar as análises dialogamos com as reflexões e conceitualizações de Arroyo (2017) sobre a EJA, os argumentos de Faria (2009) sobre a valorização e escuta dos estudante no fazer docente e no currículo, além da concepção de fazer docente em Freire (1996) que destaca as bases formativas para a docência. Os resultados nos apontaram que, embora os documentos legais tragam em seus textos a valorização dos educandos da EJA, reconhecendo sua centralidade no processo educativo, ainda há um hiato entre esses dispositivos e a sua concretização nas práticas pedagógicas e nos espaços escolares. Os Fóruns de EJA, por sua vez, cumprem um papel fundamental ao promover o debate sobre a centralidade do educando e impulsionar a luta por uma educação mais dialógica e democrática.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Documentos legais; Espaços coletivos de debates; Percepção dos estudantes.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge a partir da escassez dos direitos, num contexto de exclusão e marginalização sistemática, onde mulheres e homens, trabalhadoras/es e negras/os em sua maioria, reivindicam a dignidade humana que lhes foi negada. A necessidade de um espaço com caráter reparador de uma dívida histórica com sujeitos que não tiveram seus direitos plenamente garantidos ao longo da vida, demonstra o sentido político e social da EJA.

O desejo perene de uma vida justa, inclusiva, plural, igualitária, destaca que a EJA não pode ser um terreno para aqueles desinteressados ou alheios à situação dos seus sujeitos. Olhar de forma humanizada, política, cultural, idiossincrática à EJA é

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - BA naciacarvalhogmail.com.



garantir os direitos educacionais dos seus sujeitos, refletir sobre a sua resistência, engajar-se na luta e esperançar no mundo como um lugar melhor. Assim, a EJA é um direito, logo, mais do que uma escolarização, se afirma como educação para toda a vida.

Para afirmar a EJA como um direito, é significativa a reflexão sobre as legislações e políticas públicas que a orientam, bem como promover a escuta sensível aos seus educandos. Documentos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 96394/96 (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - Resolução CNE/CEB nº 1/2000 - (DCNs-EJA), demonstram que a EJA tem um amplo fundamento legal. Além disso, espaços deliberativos como os Fóruns de EJA, entre outros, revelam como a sociedade civil também deve fazer parte ativamente das decisões. Esses espaços se consolidam como campos de pressão, articulação e atuação dos sujeitos da EJA.

Considerando esses marcos, percebemos como na construção de sentidos e significados do que é a EJA, escutar os estudantes é o caminho mais virtuoso para uma educação para a cidadania com base em uma perspectiva dialógica e emancipadora. A percepção dos estudantes permite a valorização das suas experiências e saberes, considerando assim, suas demandas como parte de um processo político sobre o Estado ampliado na construção de políticas públicas.

Nesse cenário, as reflexões teóricas que fundamentam esta pesquisa dialogam com autores que pensam a EJA a partir de uma perspectiva crítica, política e emancipadora. Miguel Arroyo (2017) destaca que a compreensão da EJA requer reconhecer a historicidade e as condições sociais, econômicas e políticas que atravessam os sujeitos, evidenciando que as práticas pedagógicas não podem se limitar a uma lógica técnica de ensinar e aprender, descolada da realidade concreta dos educandos.

Nessa mesma direção, Edite de Faria (2009) defende que as demandas e os anseios dos sujeitos da EJA devem ser o ponto de partida para a construção do currículo e das práticas pedagógicas, reafirmando a necessidade de construir a educação com os estudantes, e não para eles. Complementarmente, Paulo Freire (1996) sustenta que “não há docência sem discência”, indicando que o fazer docente é, antes de tudo, um ato dialógico, no qual educador e educando constroem saberes de forma conjunta, superando a concepção bancária de ensino. Assim, esses autores contribuem para fundamentar a análise aqui proposta, ao evidenciarem que a centralidade do educando e a escuta sensível de suas experiências e saberes são elementos essenciais para



compreender as relações entre os marcos legais, os espaços coletivos de debate e o fazer docente na EJA.

O presente trabalho de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, se insere em uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - Mestrado Profissional - PPGEJA, da Universidade do Estado da Bahia- UNEB. A pesquisa está relacionada à linha 2 "Formação de Professores e Políticas Públicas", e ao componente curricular "Fundamentos Legais e Políticas Públicas na Educação de Jovens e Adultos", ministrado pelos Professores Doutores Edite de Faria e José Veiga, no ano de 2025.

Diante do exposto, buscamos responder a questão de pesquisa “De que forma a percepção dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos sobre o fazer docente são abordadas pelos fundamentos legais e espaços coletivos de debates?”. Nosso objetivo geral é “Compreender como a percepção dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos sobre o fazer docente são abordadas pelos fundamentos legais e espaços coletivos de debates.” Para tanto, organizamos os seguintes objetivos específicos: Analisar como os fundamentos legais da Educação de Jovens e adultos e espaços coletivos de debates abordam as percepções dos estudante; Identificar as concepções de participação expressas nas legislações e espaços coletivos de debates; refletir sobre as implicações dessas concepções para o fazer docente da modalidade.

Esse estudo se mostra pertinente porque a EJA não pode ser feita sem os estudantes como centrais em seu processo. A educação se realiza nos níveis micro e macro: na relação entre professor-aluno, no currículo, nas decisões políticas e nos espaços de escuta e deliberação. Assim é imprescindível que os educandos sejam ouvidos e reconhecidos como sujeitos políticos na disputa por uma EJA justa e democrática. Esses documentos ao serem analisados, podem contribuir na identificação da participação dos estudantes na formulação das propostas e os espaços deliberativos podem mostrar como as vozes dos estudantes estão presentes nesses espaços de debates.

Para a construção deste artigo, estruturamos a escrita nas seguintes seções: “Introdução”, que apresenta o objeto de estudo, a justificativa e os objetivos da pesquisa; “Metodologia”, que descreve os caminhos percorridos durante a investigação; “Resultados e Discussão”, que analisam os documentos previamente selecionados e os achados referentes à percepção discente; e, por fim, “Conclusão”, que sintetiza os principais apontamentos e indica possibilidades de continuidade da pesquisa. Como resultado preliminar, aponta-se que os documentos legais e os fóruns da EJA ainda



expressam a percepção dos estudantes sobre o fazer docente de forma reduzida e mediada por estruturas institucionais, mas também revelam brechas importantes para o fortalecimento do protagonismo discente. De modo conclusivo, reafirma-se a necessidade de consolidar a escuta ativa e a participação efetiva dos estudantes como pilares para uma EJA crítica, democrática e emancipadora.

METODOLOGIA

Os caminhos trilhados por este estudo partem da abordagem qualitativa, por permitir investigar os sentidos da escuta dos estudantes sobre o fazer docente a partir das intencionalidades presentes nos documentos legais e nos espaços deliberativos e propositivos. Dessa forma, buscamos compreender tanto o que está posto no discurso legal quanto as implicações dessas diretrizes para a vivência dos estudantes na EJA. Como afirma Maria Cecília de Souza Minayo (1994, p. 21-22), a abordagem qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

De natureza bibliográfica, a pesquisa volta-se a compreender como a percepção dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos sobre o fazer docente é abordada pelos fundamentos legais e espaços coletivos de debates. Foram selecionados como corpus de análise os documentos normativos — Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000) — e os espaços deliberativos e propositivos, especialmente os Fóruns de EJA, considerando sua relevância na formulação de políticas públicas e concepções pedagógicas voltadas à modalidade, bem como sua disponibilidade de acesso público. A seleção dessas fontes também se articula aos conteúdos discutidos nas aulas do componente curricular “Fundamentos Legais e Políticas Públicas na Educação de Jovens e Adultos”, ministrado pelos professores doutores Edite de Faria e José Veiga.

Como técnica de análise de dados, optamos pela Análise de Conteúdo, que, de acordo com Maria Laura P. B. Franco (2005, p. 14), “assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem”, o que implica considerar os contextos socioculturais e históricos dos sujeitos e das produções analisadas. Assim,



compreendemos que os sentidos atribuídos aos textos legais e aos espaços de deliberação são marcados por experiências, valores, crenças e subjetividades.

O percurso analítico ocorreu em três etapas: (1) pré-análise, com a organização das fontes documentais; (2) leitura flutuante e categorização do material, identificando elementos recorrentes e significativos; e (3) interpretação crítica à luz dos referenciais teóricos que sustentam a pesquisa. A partir desse processo, definimos as seguintes categorias analíticas: (i) a presença do estudante como sujeito político no discurso legal e (ii) o papel atribuído ao fazer docente.

Por se tratar de uma análise documental de fontes públicas, não houve necessidade de submissão a comitê de ética ou autorização para uso de imagens. O desenho metodológico adotado buscou assegurar coerência entre o problema de pesquisa, os objetivos e os procedimentos de análise, contribuindo para uma leitura crítica e contextualizada das políticas e espaços de debate que envolvem a EJA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A longa e densa história de exclusão de mulheres e homens negros/os, indígenas e pobres do sistema educacional brasileiro conduz à busca por suas vozes nos documentos legais e nos espaços de debate, a fim de que o ensino se torne coerente com as reais necessidades desses sujeitos. A partir das leituras e releituras dos documentos legais e da análise de contexto, algumas reflexões foram consolidadas e organizadas nas seguintes categorias: (i) Presença do estudante como sujeito político no discurso legal e (ii) Papel atribuído ao fazer docente.

Quadro 1 – Categorias analíticas e principais achados

Categoria Analítica	Documentos e dispositivos legais	Principais achados



Presença do estudante como sujeito político	Constituição Federal de 1988 (Art. 205); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 37); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Art. 5º); Fóruns de EJA	Reconhecimento da educação como direito de todos, com participação ativa da sociedade; valorização dos interesses e condições de vida dos estudantes; necessidade de considerar especificidades dos sujeitos na construção curricular; importância dos Fóruns como espaços de escuta.
Papel atribuído ao fazer docente	Constituição Federal (Art. 205); LDB (Art. 37); DCNs-EJA (Art. 5º)	Reconhecimento do educador como mediador entre saberes; centralidade da trajetória e dos interesses dos educandos; perspectiva de uma prática pedagógica crítica, emancipadora e dialógica.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Na busca pela presença do estudante como sujeito político no discurso legal, identificou-se, no Artigo 205 da Constituição Federal, o reconhecimento da educação como um direito de todos, com participação ativa da sociedade — o que inclui os estudantes — na construção das políticas educacionais. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 37, § 1º, orienta que a EJA deve garantir oportunidades educacionais apropriadas, considerando os interesses dos alunos, bem como suas condições de vida e trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, no Artigo 5º, parágrafo único, reforçam a necessidade de considerar as especificidades dos estudantes para a construção curricular e a definição das práticas pedagógicas. Além desses documentos, os Fóruns de EJA se consolidam como espaços de escuta, articulação política e valorização das vozes dos educandos.

No que se refere ao papel atribuído ao fazer docente, os documentos analisados reconhecem o professor como mediador fundamental no processo educativo. A Constituição Federal (Art. 205) enfatiza a formação para a cidadania e para a vida democrática. A LDB (Art. 37) associa a docência às oportunidades educacionais apropriadas, o que implica considerar os saberes e trajetórias dos educandos como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem. As DCNs-EJA (Art. 5º) reforçam essa perspectiva ao destacar a importância da experiência de vida dos educandos para orientar as práticas pedagógicas.



Faria (2009, p. 158) enfatiza que “as demandas e anseios dos sujeitos da EJA devem ser o ponto de partida, e isso significa: construir com eles e não para eles”. Essa compreensão desloca o estudante de um lugar passivo para uma posição de protagonista do processo educativo, valorizando seus saberes, angústias e necessidades. A legislação, em diversos trechos, sinaliza essa concepção de educação comprometida com seus sujeitos — ainda que, muitas vezes, a efetivação prática dessa escuta seja limitada por estruturas formais e institucionais.

Como destaca Paulo Freire (1996, p. 12), “não há docência sem discência”. A docência só se concretiza na relação com o educando, rompendo com o modelo bancário de educação. Isso significa ir além da transmissão de conteúdos, trazendo o cotidiano dos sujeitos para ser analisado, debatido e transformado.

Miguel Arroyo (2017) tensiona esse debate ao afirmar que o pensamento pedagógico contemporâneo, ao se reduzir à lógica do ensinar-aprender, tende a desconsiderar “os processos formadores-deformadores a que são submetidos crianças, adolescentes, jovens e adultos no trabalho, no desemprego, no viver indigno e injusto” (p. 67). Para o autor, a educação precisa considerar os múltiplos saberes que atravessam os sujeitos, reconhecendo sua condição histórica, política e social.

Nessa perspectiva, o fazer docente na EJA ultrapassa a dimensão técnica: requer um compromisso ético, político e epistemológico, que envolve reconhecer o inacabamento dos sujeitos e a necessidade de construir práticas pedagógicas em diálogo com suas experiências. Essa centralidade do educando implica conhecer as leis, identificar lacunas nos discursos e lutar por uma educação contextualizada e significativa.

Os Fóruns de EJA, como instâncias de debates e proposições, desempenham papel relevante na construção de políticas públicas e no fortalecimento da resistência pedagógica. Eles evidenciam como a docência humanizada pode abrir caminhos para o reconhecimento dos estudantes como sujeitos políticos.

Em síntese, os resultados indicam que os documentos legais reconhecem a importância dos educandos e do fazer docente contextualizado. Entretanto, ainda há distância entre o discurso legal e a prática cotidiana nas escolas, o que exige tensionamento, formação docente crítica e ampliação dos espaços de participação



efetiva dos estudantes. Assim, reafirma-se a urgência de uma EJA humanizada, dialógica, justa e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como propósito compreender de que forma a percepção dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos sobre o fazer docente é abordada pelos fundamentos legais e pelos espaços coletivos de debates. A análise evidenciou que, embora os documentos legais (Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos) reconheçam a centralidade dos educandos no processo educativo, ainda persiste um hiato entre o discurso presente nesses dispositivos e sua efetivação nas práticas pedagógicas e nos espaços escolares.

A escuta dos estudantes como sujeitos políticos, detentores de saberes e experiências, embora legitimada no plano discursivo, nem sempre se concretiza na prática cotidiana. É nesse cenário que os Fóruns de EJA se constituem como espaços fundamentais de tensionamento e resistência, possibilitando a construção coletiva de uma educação humanizada, contextualizada e voltada para a cidadania e transformação social.

O fazer docente, nesse contexto, se reafirma não apenas como transmissão de conteúdos, mas como um ato político, ético e crítico, que demanda escuta ativa e sensível dos educandos e o reconhecimento de suas trajetórias. Tal perspectiva dialoga com as reflexões de Miguel Arroyo (2017), Edite de Faria (2009) e Paulo Freire (1996), que defendem a centralidade do estudante e a construção da educação com os sujeitos, e não para eles.

Como contribuição, esta pesquisa reforça a importância de se pensar políticas públicas e práticas pedagógicas que superem o distanciamento entre a legislação e a realidade escolar. Além disso, abre caminhos para investigações futuras que aprofundem o entendimento sobre os mecanismos de participação efetiva dos estudantes da EJA, seja na formulação de políticas, seja nos currículos e nas práticas docentes. Tais



estudos podem fortalecer o campo, contribuir para a formação crítica de educadores e consolidar a EJA como um direito efetivo, democrático e emancipador.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. *Constituição (1988)*. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

FARIA, E. M. S. **O percurso formativo dos professores/pesquisadores da EJA na contemporaneidade**. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 151–164, jul./dez. 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9–29.

